UNIVERSITÉ PAUL-VALÉRY - MONTPELLIER III
Arts, Lettres, Langues, Sciences Humaines et Sociales

ÉCOLE DOCTORALE 58
Langues, Littératures, Cultures, Civilisations

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ PAUL-VALÉRY - MONTPELLIER III
Sciences du langage
Section CNU 07

THÈSE
Présentée et soutenue publiquement par
NGUYEN Thang Canh
Le 26 juin 2013

DU RITUEL COMMUNICATIF EN CLASSE DE LANGUE AU RITUEL DE LA COMMUNICATION VERBALE QUOTIDIENNE : PRISE DE CONSCIENCE DE CE PASSAGE CHEZ LES ÉTUDIANTS DE FRANÇAIS À L'UNIVERSITÉ DE CANTHO

Sous la direction de
Madame la Professeure Françoise DEMOUGIN

Tome I

Composition du jury :

Mme. Françoise DEMOUGIN	Professeure émérite, Université Montpellier III
Mme. Régine DELAMOTTE-LEGRAND	Professeure, Université de Rouen - Rapporteur
Mme. Marielle RISPAIL	Professeure, Université Saint-Etienne - Rapporteur
M. Bruno MAURER	Professeur, Université Montpellier III

|__|__|__|__|__|__|__|__|__|__|
N° attribué par la bibliothèque

REMERCIEMENTS

La réalisation d'une thèse est le fruit d'un travail qui n'est jamais individuel. Plusieurs personnes ont contribué avec leurs idées ou conseils et même avec leur chaleureux soutien de façon très différente à l'accomplissement de ce travail. C'est de tout mon cœur que je souhaite remercier ces personnes.

Je tiens tout d'abord à exprimer mes plus vifs remerciements à ma directrice de thèse, Madame la Professeure Françoise Démougin, pour avoir accepté de diriger ma thèse, pour les précieux conseils, les remarques constructives, les lectures attentives et les encouragements qu'elle m'a prodigués tout au long de ces années, sans lesquels je n'aurais pu mener à bien mon parcours de recherche.

J'aimerais remercier Monsieur le Professeur Tran Thanh Ai pour son aide scientifique, ses encouragements et sa lecture attentive. C'est lui qui m'a aidé à saisir les premières idées et à avancer les premiers pas dans la recherche.

Mes remerciements vont aussi à tous les membres du jury Madame la Professeure Régine Delamotte-Legrand (Université de Rouen), Madame la Professeure Marielle Rispail (Univerité Saint-Etienne) et Monsieur le Professeur Bruno Maurer (Université Paul-Valéry Montpellier III) qui me font l'honneur d'avoir accepté de lire et d'évaluer ce travail. Leurs observations seront d'un précieux apport à mon travail de chercheur débutant.

Je remercie également tous les professeurs et les membres de l'équipe d'accueil au Laboratoire DIPRALANG de l'Université Paul-Valéry Montpellier III de m'avoir accueilli, de m'avoir apporté leurs aides chaleureuses et de m'avoir permis de réaliser mes recherches dans de bonnes conditions.

J'aimerais enfin exprimer ma profonde gratitude à Madame Josiane Clarenc pour son aide, aux collègues et aux étudiants du Département de français de l'Université de Cantho qui ont accepté d'être enregistrés. Sans leur collaboration active, ce travail n'aurait pu être mené à bien.

Un grand merci à mes amis et aux membres de ma famille qui m'ont épaulé ces dernières années et qui ont été disponibles à tout moment, et avec qui j'ai partagé mes joies et mes difficultés.

NGUYEN Thang Canh

TITRE EN FRANÇAIS :

Du rituel communicatif en classe de langue au rituel de la communication verbale quotidienne : Prise de conscience de ce passage chez les étudiants de français à l'Université de Cantho

RESUMÉ EN FRANÇAIS :

Le processus d'apprentissage d'une langue étrangère ne consiste pas seulement à mémoriser des formes et des structures linguistiques mais aussi à développer une capacité à utiliser adéquatement des ressources langagières et à enchaîner de manière cohérente sur le discours d'autrui pour communiquer. Dans cette perspective, la présente étude s'intéresse à des échanges conversationnels en classe de FLE entre étudiants vietnamiens et en situation naturelle de communication entre ces derniers et locuteurs natifs. L'objectif visé est de comprendre et décrire les causes réelles qui aboutissent à des difficultés de communication auxquelles sont confrontés les étudiants. Par ailleurs, notre recherche vise également à examiner le rôle, les mécanismes des rituels de la communication et la prise de conscience des étudiants sur ces rituels lors de leur pratique de l'oral en milieu naturel et en classe de langue. A cet effet, les travaux qui s'inscrivent dans le cadre de l'approche interactionniste de l'acquisition des langues en contexte exolingue, de l'ethnographie de la communication et de l'analyse conversationnelle constituent une référence théorique de base. Nous avons analysé des questionnaires effectués auprès des étudiants et des enseignants, et des conversations entre étudiants et locuteurs natifs du français en centrant sur la dimension interactionnelle et sur l'emploi des stratégies de communication par ces derniers pour arriver à l'intercompréhension et à l'appropriation des éléments de la langue étrangère. Enfin, cette recherche inscrite dans une perspective didactique a pour fonction d'engendrer les conditions interactives et de préciser des moyens, les schémas interactionnels ou les nouvelles pratiques d'enseignement les plus favorables à l'apprentissage de l'oral en FLE des étudiants vietnamiens en classe de langue.

MOTS-CLÉS EN FRANÇAIS : Interaction verbale, communication exolingue, FLE, rituels, didactique, classe de langue.

TITRE EN ANGLAIS :

The communicative ritual in language classroom to the ritual of daily verbal communication: Awareness of this passage among the students of French at Cantho University

RESUMÉ EN ANGLAIS :

The process of learning a foreign language consists not only in memorizing forms and linguistic structures but also in developing an ability to adequately use linguistic resources and to consistently follow the speech of others to communicate. In this perspective, the present study focuses on conversational exchanges on the one hand in a class of French as a foreign language between Vietnamese students and on the other hand in the natural communicative situations between Vietnamese students and native speakers. The objective is to understand and to describe the real causes that lead the students to difficulties of communication. Moreover, my research also aims to examine the role, the mechanisms of the rituals of communication and the awareness of students of these rituals during their oral practice both in natural environment and in language classroom. To this effect, a theoretical basic of reference is provided by the interactionist approach of language acquisition in exolingual context, the ethnography of communication and the conversational analysis. We analyzed questionnaires conducted among the students and teachers, and conversations between students and native speakers of French focusing on the interactional dimension and the use of communication strategies to achieve mutual understanding and appropriation of elements of the foreign language. Finally, this research registered in a didactic perspective is designed to create interactive conditions and to specify means, interactional diagrams or new teaching practices the most favourable to the oral learning in French as a foreign language of Vietnamese students in the language classroom.

MOTS-CLÉS EN ANGLAIS : verbal interaction, exolingual communication, FFL, ritual, didactic, language classroom.

Cette thèse a été préparée au sein du laboratoire DIPRALANG
EA 739, Université Paul-Valéry – Montpellier 3
BRED 112, Route de Mende
34199 – Montpellier Cedex 5

INTRODUCTION

Est généralement admis aujourd'hui le postulat selon lequel l'apprentissage d'une langue étrangère ne consiste pas seulement à mémoriser des formes et des structures linguistiques mais aussi à développer la capacité à utiliser de façon appropriée des ressources langagières pour communiquer. En ce sens, la langue est effectivement reconsidérée selon les contextes socioculturels de son utilisation sous la lumière des théories sociolinguistiques, pragmatiques, linguistiques, etc. L'enseignement de langue selon F. Debyser (1996) est désormais orienté vers la communication. Il ne s'agit plus d'apprendre les langues pour connaître leur grammaire, ni seulement pour découvrir leur littérature, mais pour échanger avec ceux qui les parlent. Dans cette perspective, l'enseignement d'un savoir linguistique ne suffit plus, on doit viser l'apprentissage des savoir-faire langagiers permettant de réaliser des objectifs de communication.

Dans ce contexte, les démarches actuelles de pratique conversationnelle en classe de langue étrangère consistent essentiellement à proposer des situations de communication qui motivent les apprenants et à leur fournir les moyens linguistiques nécessaires pour favoriser leur processus d'échange conversationnel. Par ailleurs, la classe de langue doit être le lieu où les apprenants s'approprient, non seulement un savoir linguistique, mais aussi des savoir-faire langagiers qui leur permettront de réaliser des objectifs communicatifs, tout en s'adaptant au contexte social et culturel de l'échange. Parallèlement, les activités communicatives orales qui se déroulent en ce milieu telles que exercices interactifs, activités ludiques, jeux de rôle, simulations, etc. visent également à

amener les apprenants à l'interaction la plus proche et la plus authentique possible de la vie réelle. Toutefois, la classe de langue est considérée comme un lieu d'interaction ritualisée qui limite la liberté interactionnelle des apprenants au cours de leurs productions verbales et peu propice à une communication authentique. En conséquence, les échanges conversationnels en classe, comparés à ceux qui se déroulent en milieu naturel, sont qualifiés de peu favorables à l'acquisition d'une compétence communicative. Les apprenants, même de niveau avancé en langue cible, sont donc confrontés à des difficultés d'expression et de compréhension au cours de leur communication réelle en cette langue.

Le travail de recherche que nous présentons ici se propose d'examiner le processus de pratique conversationnelle en classe et celui-ci en milieu naturel des étudiants vietnamiens de français langue étrangère (FLE) et d'analyser les difficultés de communication verbale auxquelles ils sont confrontés. Ce travail est né de nos observations quotidiennes en tant qu'enseignant de communication orale au Département de français de l'Université de Cantho et de l'ambition de contribuer à l'amélioration de la formation linguistique des étudiants de licence en FLE dans notre établissement.

En effet, l'enseignement d'une langue étrangère en milieu institutionnel vise à développer chez les apprenants la maîtrise de cette langue pour des fins communicatives verbales ou écrites. Sur le plan verbal, parler une langue selon J.R. Searle (1972) c'est adopter un comportement, accomplir des actes de langage tout en respectant des règles complexes. Par ailleurs, selon D. Hymes (1984), apprendre une langue c'est avant tout acquérir une certaine compétence de communication dans cette langue. A son tour, J. Gumperz (1989a) a également remarqué que l'usage de la langue dépend de la culture, des sous-cultures et de normes propres au contexte ayant un rôle actif tant dans le choix des options communicatives que dans l'interprétation de ce qui est dit. Selon nos observations au cours du processus de pratique conversationnelle en classe et en milieu naturel, de nombreux étudiants au Département de français de l'Université de Cantho ont suivi un nombre considérable d'heures de français et ont obtenu des compétences suffisantes qui leur permettent de communiquer correctement en cette langue. Toutefois,

ils sont confrontés aux difficultés d'expression et de compréhension dans des situations réelles de communication exolingue. Ces difficultés se manifestent dans le passage difficile de la communication simulée en classe à des réactions langagières authentiques en milieu naturel.

Dans une telle situation, selon J. Gumperz (1989b), il est sans doute important de mettre à jour le caractère interactif des échanges verbaux et de montrer que la transmission de l'information est interactionnellement gérée lorsqu'ils pratiquent le français en dehors de la classe de langue. Parallèlement, il nous est indispensable d'identifier également les causes qui sont à l'origine des difficultés de communication des apprenants. La neutralisation de ces causes nous permettra d'une part d'améliorer les activités communicatives en classe et d'autre part de proposer des pratiques pédagogiques appropriées pour développer chez les apprenants des capacités, des habitudes communicatives dans la langue enseignée. En ce sens, notre présente recherche s'inscrit dans le champ de la didactique conçue selon J.F. Halte (1992) comme une discipline théorico-pratique, dont l'objectif essentiel est de produire des argumentations « savantes », étayées et cohérentes, susceptibles d'orienter efficacement les pratiques d'enseignement.

La problématique de notre travail de recherche se situe également dans le cadre des recherches menées dans le domaine de l'analyse des interactions verbales dont « l'objectif […] est de déchiffrer la ″partition invisible″ qui guide (tout en leur laissant une large marge d'improvisation) le comportement de ceux qui se trouvent engagés dans un processus communicatif. » (Kerbrat-Orecchioni C., 1990 : 157). Elle s'inscrit également dans la communication exolingue, définie comme « celle qui s'établit entre individus ne disposant pas d'une langue maternelle commune. » (Porquier R., 1984 : 18), c'est-à-dire « caractérisée par des divergences particulièrement significatives entre les répertoires linguistiques respectifs des participants. » (Py B., Alber L. J., 1986 : 153).

Pour orienter notre réflexion et mieux aborder les objectifs de cette recherche, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

1. La pratique du français des étudiants a un rapport étroit avec leur répertoire verbal. Ils disposent des ressources linguistiques auxquelles ils peuvent faire appel pour surmonter leurs difficultés de communication en cette langue. D'ailleurs, chaque communauté linguistique et culturelle étant dotée des rituels de la conversation différents qui règlent le comportement du sujet parlant de façon appropriée à diverses situations de communication, l'apprentissage d'une langue étrangère suppose une bonne maîtrise des rituels conversationnels de cette langue ;

2. Compte tenu de la pratique conversationnelle en français des étudiants, la maîtrise des rituels conversationnels de cette langue leur permettra d'établir de bonnes relations qui pourront avoir des effets positifs sur le processus d'appropriation d'une langue étrangère et compenser leurs éventuelles difficultés communicatives ;

3. Un contenu d'enseignement de l'oral bien conçu contribuera à l'amélioration de la compétence de communication des étudiants. Dans cette optique, une intervention didactique sur ce contenu constituerait dès lors l'angle d'attaque le plus approprié pour remédier à la situation en question.

En vue de vérifier ces hypothèses, nous avons réalisé deux questionnaires destinés aux enseignants et aux étudiants de deuxième et de troisième année dans notre établissement. Ces questionnaires visent d'une part à déterminer les habitudes à pratiquer le français des étudiants dans diverses situations de communication et d'autre part à identifier leurs difficultés d'expression et de compréhension, les causes principales de celles-ci ainsi que les stratégies qu'ils déploient pour pouvoir communiquer efficacement en FLE dans ces situations. D'ailleurs, comme l'étudiant est considéré comme un acteur social et il construit le savoir et les compétences qu'il cherche dans et par le discours en interaction avec autrui, nous avons également effectué l'enregistrement des conversations entre étudiants en classe de langue et entre ceux-ci et locuteurs natifs du français en milieu naturel. L'objectif visé de ce travail est d'examiner « les clivages entre acquisition naturelle […] et artifice de la classe, entre environnement non-institutionnel […] et

milieu institutionnel […] et la ligne de partage entre le ″guidé″ et le ″non-guidé″. » (Coste D., 2002 : 4) et l'impact sur la prise de parole des étudiants.

Pour analyser les diverses données recueillies, nous nous appuierons sur les travaux issus de l'analyse des interactions verbales de P. Watzlawick (1972), U. Dausendschön-Gay et U. Krafft (1990), C. Kerbrat-Orecchioni (1992), R. Vion (2000) et de V. Traverso (1996) ainsi que des apports des travaux sur l'acquisition des langues en contexte exolingue de J.L. De Pietro et al. (1989), B. Py (1990), H. Besse et R. Porquier (1991), M.T. Vasseur (1993) et M. Matthey (1996). D'ailleurs, nous nous référerons également aux travaux portant sur les stratégies de communication en langue étrangère de C. Faerch et G. Kasper (1980), P. Riley (1985) et P. Bange (1992b) ainsi que sur les spécificités situationnelles de la classe de langue et celles du contact entre natif et non natif en milieu naturel de E. Goffman (1974), de D. Hymes (1984), de J. Gumperz (1989), etc.

Dans l'espoir de rendre explicites les idées exploitées dans notre champ de recherche, l'architecture de notre travail se subdivise en trois grandes parties :

La première partie, qui porte sur le cadre théorique de notre recherche, comprend trois chapitres. Le premier chapitre exposera la place de l'oral dans l'enseignement du FLE. Dans ce chapitre, nous évoquerons l'évolution des approches méthodologiques de l'enseignement de l'oral, l'enseignement de celui-ci dans notre établissement, le choix du sujet, les objectifs et la méthodologie de la recherche. Le deuxième chapitre de cette partie présentera les aspects linguistiques et culturels de la communication. Nous commencerons par interroger la notion de communication et le rôle de la culture dans l'enseignement des langues étrangères. Puis nous chercherons à comprendre le terme de « rituel », ses rôles ainsi que ses impacts sur le processus communicatif. D'ailleurs, nous parlerons également des caractéristiques culturelles dans la pratique langagière des Vietnamiens. Dans le troisième chapitre, nous aborderons la théorie des interactions verbales en classe de langue sur laquelle nous nous appuierons dans toute notre analyse linguistique. Cette première partie nous permettra donc de mettre en place les outils et

notions qui nous seront utiles pour la suite de la recherche. Une fois cet éclaircissement fait nous pourrons ensuite analyser nos corpus avec tous les moyens nécessaires.

Dans la deuxième partie, composée de trois chapitres, nous effectuerons l'analyse des corpus. Nous centrerons notre attention sur la dimension interactionnelle de l'échange verbal en menant une analyse conversationnelle à partir des productions orales des interactants. Le premier chapitre sera consacré à la constitution des corpus. Ce chapitre permettra de décrire la composition et la méthode de recueil des corpus en classe et en dehors de la classe. Par ailleurs, nous évoquerons également quels ont été les avantages et les inconvénients de la méthode de recueil de ces deux corpus. Nous présenterons dans le deuxième chapitre l'analyse des questionnaires destinés aux enseignants et aux étudiants dans notre établissement dont l'objectif est d'étudier les habitudes communicatives de ces derniers, les difficultés ainsi que les moyens qu'ils mettent en œuvre. L'analyse des données recueillies servira aussi d'éléments d'évaluation sur la mise en pratique de l'oral dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères au niveau universitaire. Le troisième chapitre de cette partie sera constitué de l'analyse d'enregistrements en classe et en milieu naturel. Nous essayerons de voir dans quelle mesure les situations de contact entre natif et non natif diffèrent des situations d'enseignement/apprentissage de la langue. A l'issue de cette comparaison, nous dégagerons des situations de contact en milieu naturel quelques éléments pouvant contribuer à la didactique des langues et des cultures.

La troisième partie, divisée en deux chapitres, sera consacrée aux grandes lignes des perspectives didactiques pour remédier à des difficultés de communication des étudiants, les encourager à s'engager de façon efficace dans leur production orale en classe et en milieu naturel et adapter les méthodes d'enseignement de français dans notre établissement. Le premier chapitre de cette partie abordera des propositions didactiques pour le programme d'enseignement. Ces propositions seront effectivement envisagées après l'étude du terrain comprenant l'observation du programme de formation et l'analyse des objectifs pédagogiques des séances de pratique langagière en classe. Dans le deuxième chapitre, nous présenterons des retombées didactiques que nous trouvons

applicables dans les situations de communication en classe. D’ailleurs, la perspective pour des recherches ultérieures sera abordée à la fin de ce chapitre.

PREMIERE PARTIE

CADRE THEORIQUE

CHAPITRE 1

LA PLACE DE L'ORAL DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

L'enseignement des langues est un art complexe. Cette complexité se manifeste entre autres dans la diversité des méthodes et approches de l'enseignement des langues. L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère nécessite une « méthode » ou tout au moins une façon organisée de présenter la langue aux apprenants. Avec la mise en œuvre de la méthodologie traditionnelle adoptée dans le XVIIIe et la première moitié du XIXe siècle, son but principal a été de traduire et de lire des textes littéraires. Cette méthodologie d'après C. Puren (1988) a donné à des variations méthodologiques assez importantes et a subi une évolution interne. A l'heure actuelle et ce depuis les années 70, l'apprentissage d'une langue étrangère vise des intentions communicatives.

Le développement des méthodologies communicatives d'enseignement des langues révélé l'importance de l'enseignement de l'oral en classe de langue parce que « l'oral est non seulement moyen de communication mais aussi moyen d'apprentissage, il est également objet et vecteur de l'enseignement » et que « maîtriser l'oral, c'est s'installer dans une relation à l'autre, choisir une ou des manières de dire quelque chose de ce que l'on a compris de désir de l'autre […], c'est parler le monde en se parlant. » (Frumholz M., 2001 : 117). D'ailleurs, cette évolution est due aux besoins de l'apprenant et aux besoins de la communication sociale. Ainsi, un regard rétrospectif sur la place de l'oral dans les principales tendances méthodologiques de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est utile à l'étude de l'évolution de ce processus.

1. Evolution des approches méthodologiques de l'enseignement de l'oral en FLE

Dans *son Histoire des Méthodologies de l'enseignement des langues*, C. Puren (1988) présente quatre grandes catégories de méthodologies : la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, la méthodologie active et la méthodologie audiovisuelle. J.P. Cuq et I. Gruca (2002) dans leur ouvrage *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* mentionnent aussi les méthodologies traditionnelles, directe et audio-orale, mais ils y ajoutent la méthodologie structuro-globale audiovisuelle, l'approche communicative et l'approche actionnelle. Il est important pour nous de faire le point sur l'enseignement de l'oral pour mieux suivre et comprendre ses développements ainsi que pour rendre compte de son rôle dans ces méthodologies. Pour chaque méthodologie, nous aborderons ses fondements théoriques qui visent à développer les différentes composantes de l'oral dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE.

1.1 Méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle est la plus vieille des méthodologies d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Selon C. Puren (1988), cette méthodologie s'est calculée sur la méthodologie des langues anciennes. Son objectif est de centrer l'enseignement/apprentissage sur la grammaire, l'écrit, la traduction, et non

pas sur l'oral ; les textes littéraires sont employés dans son apprentissage, ce qui plaçait l'oral donc au second plan. En effet, la méthodologie traditionnelle est utilisée pour enseigner les langues étrangères, le français en l'occurrence, de la façon dont on enseignait autrefois la grammaire latine. Elle vise la maîtrise du code. L'apprenant apprenait les règles de grammaire et les appliquait dans les traductions des textes littéraires de la langue cible, comme l'a remarqué C. Germain :

> « Les manuels consistent en règles de grammaire abstraites, en listes de vocabulaire, en phrases à traduire. L'accès aux auteurs classiques se fait de plus en plus de façon grammaticale et analytique, à l'aide de règles de grammaire, de déclinaisons, de conjugaisons et de traductions, etc. Le latin est vu comme une discipline nécessaire à la formation de l'esprit. » (Germain C., 1993 : 60)

Cette méthodologie n'avait pas pour fonction d'apprendre à parler la langue cible. C'est pour cette raison que la communication en classe se faisait en grande partie en sens unique du professeur vers les élèves. Le professeur était en fait au centre du processus de l'enseignement/apprentissage. Détenant le savoir et l'autorité, il dominait entièrement la classe et imposait un modèle de compétence linguistique à imiter car « savoir une langue, c'est plus ou moins connaître le système à l'égal du maître » (Martinez P., 1996 : 126). Les élèves avaient peu d'occasion de s'exprimer dans la langue cible. La langue utilisée en classe était prioritairement la langue maternelle tandis que la langue étrangère était celle des auteurs littéraires que les élèves devaient apprendre par cœur dans le but d'acquérir une compétence linguistique adéquate. Ils n'avaient pas donc l'occasion de s'entraîner aux compétences orales. En outre, dans cette méthodologie, l'ensemble des œuvres littéraires de la langue cible était conçu comme la culture du pays qui la parle.

> « Un texte littéraire, suivi des explications de vocabulaire et de grammaire, généralement avec recours à la langue source de l'apprenant, traduction, exercices et finalement thèmes qui constitue un retour à la langue apprise et donne parfois lieu à un réinvestissement où l'on essaie de rédiger sur un sujet proche, […] c'est le thème d'imitation. » (Martinez P., 1996 : 50)

On a ainsi vu que la méthodologie traditionnelle présente des inconvénients qui consistent, selon A. Comblain et J.A. Rondal (2001), dans le « caractère peu motivant de ces apprentissages formels » basés sur la grammaire et les exercices de traduction. D'ailleurs, cette méthodologie ralentit les processus de compréhension, d'expression et délaisse l'aspect oral de la langue. L'apprenant d'une langue étrangère nécessite également d'être exposé aux situations qui lui permettent de communiquer. Une telle méthodologie ne permet donc pas de développer une réelle compétence de communication comme l'a remarqué D. Girard :

> « L'élève n'arrivait pas à saisir les vrais mécanismes du fonctionnement de la langue, puisque les seules manipulation qui lui étaient proposées avaient pour le but le passage d'une langue à l'autre, c'est-à-dire un exercice artificiel qui n'avait aucun rapport avec les fonctions normales du langage. » (Girard D., 1995 : 8)

On retient généralement que la méthodologie traditionnelle offrait un modèle d'enseignement imitatif qui ne stimulait pas la créativité de l'élève et reste un obstacle au déroulement linéaire du discours dans le temps comme le souligne H. Besse :

> « Les procédés qu'elle utilise ont été contestés : la compréhension des règles grammaticales […] demeure toujours incertaine, et une bonne connaissance de ces règles n'est pas une condition suffisante pour pratiquer correctement la langue sur laquelle elles portent. » (Besse H., 2005 : 26)

C'est pourquoi le passage direct du connu existentiel à l'inconnu linguistique paraît un moyen d'accélérer la compréhension et l'expression. Ainsi apparaît la méthodologie dite « directe ».

1.2 Méthodologie directe

Née du besoin de trouver une méthode efficace de langues étrangères et d'une réaction contre les abus de la traduction, la méthodologie directe cherche à établir un contact sans écart et sans intermédiaire entre la langue étrangère et les réalités

référentielles. De plus, cette méthodologie résulte aussi du besoin immédiat de rendre plus solide une compétence née de la communication sociale.

Effectivement, selon J.P. Cuq et I. Gruca (2002), la méthodologie directe est une méthodologie active où l'apprenant et le professeur communiquent constamment en utilisant la langue cible, son vocabulaire et ses structures appris ou « acquis » en classe. L'objectif de cette méthodologie est d'entraîner les apprenants à communiquer et à développer leurs compétences orales dans les langues étrangères. La méthodologie directe donne la priorité à l'oral, puisque l'apprenant écoute des énoncés et prend la parole sans l'aide d'un support écrit. On lui apprend à appeler directement en langue étrangère les choses qui l'encadrent et les actions qu'il observe et, au cours de cette étape, il acquiert oralement les mots.

> « L'enseignant utilise, dès la première leçon, la seule L2 en s'interdisant (s'il la connaît) d'avoir recours à la L1 : il enseigne directement la L2 en s'appuyant dans un premier temps sur les gestes, les mimiques, les dessins, les images, l'environnement immédiat de la classe, et puis progressivement au moyen de la L2 elle-même. » (Besse H., 2001 : 31)

Par ailleurs, l'enseignant ne traduit plus. L'apprenant doit être actif dans son apprentissage et interagir avec l'enseignant comme l'a souligné C. Germain :

> « L'enseignant et les apprenants sont comme des partenaires. L'interaction va autant de l'enseignant aux apprenants que des apprenants à l'enseignant bien que, dans ce sens, l'interaction soit le plus souvent contrôlée par l'enseignant. »
>
> (Germain C., 1993 : 130)

La méthodologie directe est considérée comme la première méthodologie qui prenne réellement en charge les langues vivantes dans leur oralité interactive. Pour cette méthodologie, les langues ne sont pas considérées comme la représentation de la culture, mais comme un moyen de communication. Pour atteindre son objectif, il importe de « faire parler la langue et non parler de langue » (Martinez P., 1996 : 52). On se propose en effet de placer l'apprenant dans un « bain linguistique », et de simuler en classe des

conditions d'acquisition aussi « naturelles » que possible pour que l'apprenant puisse assimiler peu à peu des éléments linguistiques en situation. On pense que l'apprenant n'atteindra son but que si l'enseignement lui donne l'occasion d'une pratique constante parce que c'est à travers cette occasion que celui-ci apprend. Dans cette méthodologie, l'enseignant et l'apprenant essayent de n'utiliser que la langue étrangère pour communiquer.

Dans l'ensemble, la méthodologie directe forme la base des méthodes dont le but est d'apprendre la langue cible dans le but de communiquer. Par ailleurs, elle souligne également que la réutilisation constante de ce qui est appris pour apprendre du nouveau. Toutefois, cette méthodologie a pour défaut de manquer de bases théoriques solides. Elle se base sur des échanges artificiels en langue étrangère : selon H. Besse (2001), on ne demande pas de nommer une réalité que l'on sait connue de son interlocuteur ; on ne décrit pas les actions que l'on est en train de faire mais « fausses » questions et « fausses » réponses sont interprétées sans trop de difficultés dans les circonstances d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. De même, les reproches sont adressés à la méthodologie directe sur « l'improvisation constante chez les responsables pédagogiques. » (Puren C., 1988 : 193). C'est en essayant de remédier à ces défauts qu'on crée la méthodologie active au milieu des années 1920, pour établir un équilibre dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

1.3 Méthodologie active

La naissance de la méthodologie active a été le résultat d'un effort de mieux adapter la méthodologie directe aux nouveaux contextes d'apprentissage. Son objectif principal est d'établir un équilibre global entre les trois objectifs formatifs, culturels et linguistiques tout en prônant la maîtrise de la langue courante, écrite et orale. Dans cette méthodologie, le texte et les exercices reprennent leur place à côté de l'oral, et non à sa suite et le vocabulaire est enseigné avec l'aide de la première langue. Ensuite, la méthodologie active accepte l'emploi de la langue maternelle en classe. C'est pour cette

raison qu'elle a assoupli la rigidité de la méthode précédente pour permettre le développement d'une méthodologie plus efficace et plus pragmatique.

Dans la méthodologie active, la situation interactive en classe a généralement évolué vers plus de souplesse et davantage de dialogue professeur-élève(s). En effet, on insiste sur le fait que l'ambiance d'une classe de langue vivante doit être animée et que les élèves sont là pour y prendre la parole, pour dialoguer, analyser et commenter. C'est l'apprenant qui doit poser les questions chaque fois qu'il n'a pas compris, chaque fois qu'il désire des renseignements complémentaires. D'ailleurs, l'enseignement de la prononciation a été privilégié à travers les procédés de la méthode imitative directe. Néanmoins, il n'y a pas de grande différence entre la méthodologie directe et la méthodologie active parce que « les données de la question didactique restent inchangées : les objectifs, les théories de références, et les situations d'enseignement/apprentissage. » (Puren C., 1988 : 272) et que le contexte institutionnel est peu favorable :

> « Les acteurs possibles de ce changement étaient peu à même d'assumer : ni les professeurs, qu'un système de formation ″sur le tas″ indigne d'un pays développé éloignait dans leur grande majorité de la réflexion de l'expérimentation didactique, ni l'inspection générale, trop souvent plus soucieuse d'occulter les divergences en son sein que de poser clairement les problèmes, de maintenir un semblant d'harmonisation des pratiques que d'encourager les expériences hardies, de conserver son pouvoir que de s'ouvrir et d'ouvrir aux remises en question et aux nouvelles interrogations. » (Puren C., 1988 : 273)

Toujours selon cet auteur, la méthodologie active représente un compromis entre le retour à certains procédés et techniques traditionnels et le maintien des grands principes de la méthodologie directe.

> « La méthodologie active, aussi connue comme la méthodologie éclectique ou la méthodologie mixte est ″d'un point de vue technique… un compromis entre la MD [méthodologie directe] et la MT [méthodologie traditionnelle]″. Elle a aussi

été décrite comme une ″combinaison″, et une ″conciliation″ des méthodologies. »

(Puren C., 1988 : 213)

Dans l'ensemble, la méthodologie active était une méthodologie réussie de l'époque car elle a corrigé les excès et comblé les lacunes des méthodologies précédentes. Elle a pu d'une part garantir l'équilibre entre les trois objectifs formatifs, culturels et linguistiques dans l'enseignement/apprentissage de FLE. Elle s'est intéressée d'autre part à la motivation de l'apprenant comme un élément clé dans le processus d'apprentissage. En outre, l'enseignement de l'oral y restait certes modeste mais il s'harmonisait avec d'autres objectifs de cette méthodologie.

A travers les trois méthodologies, on a constaté des tentatives de réforme dans l'enseignement de l'oral. En effet, l'enseignement de l'oral a vraiment commencé à partir de la méthodologie directe et la méthodologie active tandis que la méthodologie traditionnelle ne s'est intéressée qu'à l'enseignement de la grammaire et de la littérature. Cependant, le passage de la méthodologie traditionnelle à la méthodologie directe a provoqué une rupture radicale sur le plan du rôle de l'oral en FLE ainsi que des limites de la méthodologie directe. Cela a amené à la recherche pour un équilibre dans la méthodologie active. C'est cet équilibre dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère en général, et de l'oral en particulier, qui permettra la naissance des méthodologies audio-orale et audio-visuelle dans les années cinquante et soixante.

1.4 Méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale se caractérise par la place primordiale réservée à l'oral et par la mise en situation des contenus lors de l'apprentissage. Selon J.P. Cuq et I. Gruca (2002), la méthodologie audio-orale est considérée comme une méthodologie distincte qui est centrée sur l'oral et la prononciation. Effectivement, l'objectif de cette méthodologie était de donner des bases plus scientifiques à un enseignement des langues centré sur l'oral et d'aider les apprenants à communiquer le plus vite possible et le plus efficacement possible en langue cible dans la vie quotidienne, en créant des conditions de l'acquisition de la langue « en milieu naturel ». C'est pour cette raison que l'on visait à

développer les quatre habiletés : Ecouter, Parler, Lire et Ecrire, sans lesquelles on ne peut prétendre bien maîtriser une langue. D'ailleurs, l'enseignement de la langue cible en méthodologie audio-orale est également présenté à travers des dialogues de langue courante.

La méthodologie audio-orale s'appuie cependant sur la manipulation intense et hors contexte des phrases modèles qui doivent être apprises par cœur. Elle privilégie le rôle dominant du professeur, il ne s'y passe pas de vraie communication, mais une répétition de structures. Certes, l'enseignement de l'oral dans cette méthodologie était réalisé sous forme des exercices de répétition ou des exercices d'imitation des bandes magnétiques selon la succession *stimulus – réponse – renforcement.* Les apprenants devaient être capables d'imiter ce que dit l'enseignant, de produire des réponses exactes tandis que l'enseignant, lui, corrigeait la prononciation des apprenants et dirigeait la communication en classe.

Dans l'ensemble, la méthodologie audio-orale a provoqué des changements dans l'enseignement de FLE. Elle est effectivement la première tentative interdisciplinaire d'approche de l'enseignement/apprentissage des langues en valorisant la prise de conscience des différences entre les codes oral et écrit d'une langue ou de l'utilité de la comparaison des langues entre elles. De plus, elle insiste aussi sur l'entraînement intensif et la pratique de dialogue en langue étrangère. Toutefois, elle présente également des limites. Cette méthodologie a négligé l'aspect créateur dans l'apprentissage d'une langue. Sa validité se limitait au niveau élémentaire. Les pratiques pédagogiques sont trop adossées aux structures. Les exercices structuraux ennuyaient les apprenants, les démotivaient à cause de leur décontextualisation qui risquait de les mener à un psittacisme vide de tout sens et inefficace en communication réelle : on ne répond pas à un interlocuteur en opérant simplement une substitution ou une transformation sur la phrase qu'il nous adresse : si à la phrase *Ferme la porte*, on répond comme dans l'exercice *Ferme-la*, la communication ne fonctionnerait jamais.

> « La superposition parfaite entre le niveau de la théorie et celui des matériels […] a provoqué un appauvrissement radical des problématiques prises en compte et des pratiques d'enseignement. » (Puren C., 1994 : 20)

D'ailleurs, le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané ne se faisait que rarement. Ainsi, l'échantillon linguistique utilisé dans la méthode audio-orale, tout comme dans la méthode traditionnelle, manque d'authenticité. Cela a conduit à l'apparition de la méthodologie structuro-globale-audiovisuelle.

1.5 Méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

La méthodologie structuro-globale audio-visuelle a continué à dissiper des limites des méthodologies précédentes et à privilégier l'enseignement de l'oral en appliquant de nouvelles technologies. Elle représente un pas important dans l'évolution de l'enseignement du FLE. En effet, cette méthodologie s'appuie sur l'image et le son intégrés au déroulement de chaque leçon. Elle faisait appel à la séquence d'images divisées en deux types : des images de transcodage afin d'éclaircir le contenu sémantique des messages et des images situationnelles pour favoriser la situation d'énonciation et les composantes non linguistiques comme les gestes, les attitudes, les rapports affectifs, etc.

Quant à l'enseignement de l'oral, cette méthodologie, selon J.P. Cuq et I. Gruca (2002), a utilisé d'une part « la parole en situation » pour enseigner et d'autre part deux types de communication verbale et non verbale pour créer des situations de communication en contexte. Effectivement, dans cette méthodologie, la communication et le sens liés à la situation sont présentés aux locuteurs, grâce aux éléments extralinguistiques. Elle propose d'employer des situations où les phrases modèles sont présentées dans des conditions de communication ; ce sont des situations globales qui mettent l'apprenant en contact à la fois avec la langue étrangère et avec les réalités socioculturelles.

> « Tout individu se construit progressivement, à l'intérieur de la communauté qui est la sienne, en sujet pensant, socialisé, apte à négocier verbalement ou non verbalement du sens, à travers les interactions constantes dans lesquelles il

> s’engage avec son environnement et son entourage. Il peut parler parce qu’il a appris à être parlé par les autres. » (Besse H., 2002 : 43)

En outre, les exercices sont mieux contextualisés. Les dialogues sont menés dans le langage parlé des natifs du pays étranger dans leurs échanges quotidiens, et ce dans le but de faire « parler comme on parle ». La langue est considérée comme un moyen d’expression et de communication afin de favoriser l’acquisition de la capacité de communiquer chez les apprenants. Les apprenants se trouvent dans la satisfaction de communiquer non seulement dans des situations de classe mais aussi dans des situations réelles de la vie. Particulièrement, en tenant compte du contexte social d’utilisation d’une langue qui permettrait d’apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères, cette méthodologie a également présenté des solutions aux problèmes auxquels s’étaient heurtés les méthodologues directs : la langue parlée dans la méthodologie structuro-globale audio-visuelle est présentée au moyen de dialogues élaborés en fonction d’une progression décidée à l’avance et non à travers le dialogue enseignant-enseignés comme en méthodologie directe.

Malgré une nette amélioration des procédés et techniques de la méthodologie directe et de la pratique des langues, le paradigme audiovisuel ne manque pas de limites. Les dialogues dans cette méthodologie restaient encore artificiels. Ils suivent les besoins de la progression grammaticale et lexicale, mais correspondent bien peu à un langage parlé et aux besoins de l'apprenant comme l’a constaté G. Dalgalian et *al.* :

> « […] Les lacunes d’autant mieux ressenties que ces méthodes mettaient l’accent sur la situation, le dialogue, l’échange, et attiraient donc l’attention sur le phénomène de la communication. Le décalage entre l’intention déclarée (enseigner à communiquer) et les moyens que l’on se donnait (dialogues édulcorés en situations neutralisées) devenait vite sensible au praticien. »
>
> (Dalgalian G., et *al.*1981 : 38)

L'interaction verbale en classe suit la matrice du dialogue construit, où les paroles du professeur l'emportent sur l'expression verbale de l'élève. C’est pour cette raison que la communication en classe n’a que peu de valeur communicative et que les élèves ne

peuvent ni poursuivre convenablement une conversation quotidienne ni apprendre à comprendre les natifs de la langue apprise quand ils parlent entre eux. Par ailleurs, le modèle de langue dans cette méthode est réduit à ses seuls aspects fonctionnels et systématiques, négligeant ainsi d'autres fonctions dont ses fonctions sociales, interactives, voire régulatrices de la langue. La preuve en est que la langue que les natifs utilisent n'est pas tout à fait la même que celle des dialogues de départ et que les conditions de production et de réception présupposées ne sont pas celles qui apparaissent dans les situations des manuels. Ainsi, les élèves ont du mal à comprendre ce qui s'y passe et accéder au sens des signes de la langue étrangère.

> « L'image de la communication n'a rien à voir avec la réalité ; en effet le type de situation présentée est presque toujours le même : deux à quatre personnes qui parlent à leur tour sans chevauchement, sans hésitation, sans reprise, sans bruit de fond, sans ratés. » (Porcher L., 1981 : 25)

Après l'analyse des deux méthodologies susmentionnées, on a remarqué le courant intégré : il existait une centration de l'enseignement sur la nature de la langue et sur l'apprentissage. Ces deux méthodologies ont obtenu une plus grande efficacité que celles qui les ont précédées dans l'enseignement de l'oral parce qu'elles s'attribuent une solidité de conception et des fondements scientifiques qui faisaient défaut dans ce domaine auparavant. Les objectifs et les contenus mieux définis et plus adéquats aux caractéristiques de la matière à enseigner et aux besoins du public qui apprend. Cependant, ces deux méthodologies ont encore eu des limites dans l'enseignement de l'oral. C'est l'imperfection qui a provoqué au début des années soixante-dix un changement de perspective didactique des langues étrangères. Ce changement a mis en scène les besoins langagiers de l'apprenant, les stratégies de communication dans ses échanges conversationnels quotidiens en langue étrangère et a ouvert la voie à une approche communicative qui met au centre de ses préoccupations les échanges verbaux authentiques.

1.6 Approche communicative

Dans l'appellation « approche communicative », apparaît un changement : « approche » au lieu de « méthode ». En vue de mieux cerner les termes, nous pensons que des précisions terminologiques sont nécessaires. Selon C. Germain (1993), on appelle la méthode « approche » car « elle prend en compte les objectifs et les besoins sémantiques du locuteur, et la progression est fonction des besoins et des buts poursuivis par l'apprenant. », tandis que la méthode, selon R. Galisson et D. Coste (1976), « est une somme de démarches raisonnées, basées sur un ensemble cohérent de principes […] et répondant à un objectif déterminé. ». La méthode est donc quelque chose de carré, fermé et strict alors que l'approche est plus ouverte. Ici l'apprenant est au centre de l'apprentissage et on essaye de répondre à ses besoins dans la classe, on re-crée la réalité avec les documents les plus authentiques possibles. Selon C. Helot (2000), « L'approche communicative n'est pas une méthode au sens strict du terme car elle part du désir de communiquer. »

Dans cette partie, on vise d'une part à envisager la circonstance de la naissance de l'approche communicative et d'autre part, à étudier les objectifs et l'enseignement de cette approche. Nous verrons en quoi elle se distingue des méthodes étudiées, surtout dans l'enseignement de l'oral.

La naissance de l'approche communicative est issue de la synthétisation de nombreux événements. Effectivement, suite à la méthodologie directe qui employait une langue descriptive et à la méthode SGAV qui ressemblait à une communication authentique dont les dialogues manquaient beaucoup de naturel, l'approche communicative a bénéficié d'une analyse de « corpus conversationnels réels qui firent apparaître diverses sortes d'implicites : linguistiques, culturels, comportementaux qui peuvent se manifester sous des formes verbales, intonatives ou gestuelles et leur corollaire : un certain nombre de ratés de la communication. » (Pothier L., 2003 : 29). Et puis, la création de la Communauté Européenne exige une meilleure communication et, si l'on souhaite échanger optimalement, s'impose un enseignement de qualité des langues « à la hauteur des nouveaux besoins » (Martinez P., 1996 : 69). Pour sa part, D. Wilkins

(1976) a proposé « un découpage de la langue fondé sur le sens plutôt que sur la grammaire » dans l'enseignement des langues vivantes.

Par ailleurs, les critiques de N. Chomsky contre le type de linguistique dans la méthode audio-orale ont clairement des impacts importants sur la modification de la vision des didactiques en langues secondes. Pour N. Chomsky, la langue n'est pas un instrument de communication mais un moyen d'expression de la pensée. Il fait également la distinction entre compétence et performance en linguistique. Selon lui, la compétence langagière repose sur les structures performées et innées chez l'individu alors que la performance langagière est la manifestation de cette compétence et que, selon N. Chomsky (1973), un « locuteur-auditeur idéal connaît parfaitement sa langue et évolue dans une communauté linguistique parfaitement homogène. ». Apprendre à communiquer dans une langue correspond à la maîtrise des règles grammaticales de cette langue. N. Chomsky ne se préoccupe pas donc de la possibilité d'utiliser de manière cohérente et adaptée des énoncés en situation. Le sociolinguiste D. Hymes a rejeté tout de suite cette distinction parce qu'elle ne prend pas en compte la dimension socioculturelle de l'emploi d'une langue. Pour lui, la connaissance linguistique n'est qu'une partie de la compétence de communication générale. Il n'existe pas de compétence linguistique isolée d'une compétence de communication et réciproquement comme l'a dit S. Moirand : « On peut difficilement imaginer une compétence de communication s'exerçant sans minimum de compétence linguistique. » (1982 : 17). Dans la même perspective, M. Matthey a aussi noté : « La faculté de langage n'est pas seulement une compétence linguistique qui permet de produire et de reconnaître des phrases syntaxiquement bien formées mais aussi une compétence de communication qui permet à l'être humain d'entrer en relation avec son entourage, condition *sine qua non* de son développement. » (2003 : 6). La communication humaine ne se limite pas uniquement à la connaissance linguistique ou à la simple transmission d'un message linguistique mais elle nécessite des connaissances socioculturelles pour qu'on sache s'en servir en fonction du contexte social.

C'est à ce moment que d'autres scientifiques vont se pencher sur la nature des conditions sociales de production du langage. De plus, cette prise de conscience s'étend

dans de nombreux domaines (psychologie, sociologie, pédagogie). Ainsi, l'approche communicative voit le jour grâce à la convergence de courants de recherche.

> « L'approche dite ″communicative″ s'est élaborée […] à une époque marquée intellectuellement par le thème de la révolution de l'information et de la communication. La trace de l'idéologie communicationnelle se retrouve particulièrement dans les cours qui ont voulu systématiser cette approche, dit ″tout communicatifs″, dans lesquels la communication en langue étrangère tend à être à la fois le seul objectif et le seul moyen utilisé pour l'atteindre. »
>
> (Puren C., 2007a : 4)

La naissance de l'approche communicative a créé de profondes modifications liées à une nouvelle conception de la langue et de la communication et a fait une révolution dans la didactique des langues vivantes dont l'objectif principal est de répondre au besoin de communiquer efficacement dans une langue étrangère de différents types de publics apprenants et de leur permettre d'employer la langue vivante dans des situations authentiques. On cherche donc à présenter la langue étrangère plus proche de celle réellement utilisée par les natifs, soit en utilisant des échantillons des messages réellement échangés entre eux, soit en élaborant des dialogues ou des textes, variés et socialement situés. Selon J.P. Cuq et I. Gruca (2002), l'approche communicative reconnaît les besoins communicatifs de son public et travaille dans des situations de communication pour satisfaire ces besoins communicatifs. Selon cette approche, la langue est non seulement vue comme instrument de communication mais aussi comme outil d'interaction sociale. Elle prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire à la fois verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation. Effectivement, pour pouvoir communiquer dans la langue cible, l'un des principes de l'approche communicative est qu'il ne suffit pas seulement d'en connaître des règles mais aussi de savoir quelles formes linguistiques employer dans quelle situation de communication et avec quelle intention de communication en se basant sur le statut de la personne à laquelle on s'adresse. Autrement dit, on ne s'adresse pas de la même manière selon que l'on communique avec

un ami, un collègue ou un supérieur. De plus, il n'est pas possible de dire n'importe quoi, à n'importe qui et n'importe quand car le sens communiqué n'est pas toujours totalement identique au message que le locuteur a voulu transmettre. Le sens est le produit de l'interaction sociale, de la négociation entre deux interlocuteurs. Lorsque l'on produit un énoncé, rien ne garantit qu'il sera correctement interprété par notre interlocuteur comme le remarque C. Puren : « Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible. » (1988 : 372).

Certes, l'apprentissage d'une langue ne se limite pas à une simple répétition de sons et de modèles mais consiste en général à former des règles qui permettent de fabriquer de nouveaux énoncés. La progression de l'enseignement de cette approche n'est plus déterminée en fonction de la matière à enseigner mais en fonction du public auquel on s'adresse. La langue et les contenus culturels dans l'approche communicative sont examinés dans une perspective de communication sociale. En outre, la communication mêle une adaptation des formes linguistiques, la situation de communication et l'intention de communication ou fonction langagière. Elle se base sur l'expression orale, mais ne se limite pas à cela comme le faisait la méthode audiovisuelle à travers des mises en scène dans des contextes jugés trop artificiels.

> « Il ne suffit pas de connaître les règles d'une langue L2 […] pour communiquer efficacement en L2 il faut, en plus, connaître les règles d'emploi de cette langue […] savoir communiquer signifierait être en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes, d'une part, à l'intention de communication (comme demander une permission) et, d'autre part, à la situation de communication (statut, rang social de l'interlocuteur. » (Germain C., 1993 : 203)

Dans cette perspective, l'approche communicative vise l'acquisition d'une « compétence de communication » car l'enseignement d'un savoir linguistique ne suffit pas : on vise l'apprentissage des savoir-faire, des normes contextuelles et situationnelles qui régissent concrètement les emplois de langue étrangère et qui actualisent des fonctions communicatives réelles. Cette compétence se compose de trois secteurs de

compétence selon M. Canale et M. Swain (1980) : la compétence grammaticale (lexique, règles de morphologie, syntaxe, grammaire et phonologie), la compétence sociolinguistique (règles socioculturelles et règles du discours) et enfin la compétence stratégique (stratégies verbales et non verbales). La prise en compte de ces secteurs lors du processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère a pour tâche d'aider l'apprenant à se débrouiller dans la langue. Aucun secteur ne devrait être occultée car il est inconcevable d'appréhender une langue étrangère sans avoir accès à un minimum de savoirs sur la culture et sur le fonctionnement de la société en cause.

D'ailleurs, la centration de l'enseignement sur l'apprenant favorise l'apprentissage de la langue cible. Effectivement, d'après cette approche, l'apprentissage d'une langue était un processus beaucoup plus créateur ou actif dans lequel l'apprenant, selon F. Debyser (1986), joue un rôle dynamique comme « acteur principal de son apprentissage » et « sujet actif et impliqué de la communication ». La prise de conscience des différences individuelles des apprenants s'est faite dans un esprit d'enseignement « moins monolithique et universaliste » (Bouchard R., 1995 : 397). De plus, la démarche d'individualisation a pour but de mobiliser la motivation de l'apprenant qui est considérée comme un élément principal de la réussite de l'apprentissage des langues comme l'a écrit E. Capdepont :

> « L'apprenant désormais effectue les choix qui le concernent. Il est l'acteur principal de sa propre formation. Le rôle des institutions d'enseignement et des formateurs constitue à lui fournir les outils susceptibles d'éclairer ses choix, et ceux qui visent à la réalisation de ces objectifs d'apprentissage. »
>
> (Capdepont E., 1993 : 67)

L'enseignant, lui, se trouvait dans le rôle de l'animateur, coordinateur et conseiller plutôt que celui d'un maître. Il se propose d'aider les apprenants à acquérir la capacité de communiquer dans la langue cible, en créant un climat de travail, des situations naturelles, susceptibles d'être vécus en langue maternelle et en employant des documents authentiques, qui favorisent les interactions entre les apprenants et qui suggèrent les activités de communication en classe de langue étrangère.

> « Il est certain que l'approche communicative demande un changement profond d'attitude et de perception de rôle d'enseignant et d'apprenant. Une pédagogie de la communication ne peut être qu'une pédagogie des rapports interpersonnels s'exprimant à travers des processus d'interaction et de discours dont apprenants et enseignants doivent prendre conscience. » (Kramsch C., 1991 : 7)

L'enseignement de l'oral dans l'approche communicative occupe une place primordiale. En effet, on a aperçu un profond changement dans la façon d'enseigner l'oral. Toute activité implique une intention de communication. Les exercices structuraux de la méthode audio-orale ne sont plus privilégiés. Des jeux de rôle ou des simulations ont mis l'accent sur la créativité et l'initiative de l'apprenant. Il s'agit d'exercices de communication réelle ou simulée plus interactifs dans lesquels les formes langagières en situation sont respectées. De plus, cette approche offre également de nombreuses formes linguistiques destinées à transmettre un même message. D'ailleurs, il est possible d'utiliser la langue maternelle et la traduction en classe. En ce qui concerne l'erreur, l'approche communicative considère que l'erreur n'est que le signe de la maîtrise provisoire de l'élève de la langue vivante, est inévitable et est vue comme un processus naturel d'apprentissage. Si l'élève réussit à se faire comprendre, la justesse de l'orthographe ou des constructions grammaticales est secondaire. Enfin, dans l'enseignement de l'oral, on essaye de prendre en compte la totalité de la situation de communication, à savoir le contexte, les présupposés, le statut, le rôle et la psychologie des personnages qui permettent aux élèves de comprendre et de produire des énoncés naturels de communication. En d'autres termes, il n'est pas question de connaître uniquement les caractéristiques linguistiques de la langue (lexique, grammaire, phonologie) mais, comme l'a bien signalé D. Fancelli (1998), de « pouvoir s'en servir pour réaliser les actions de la vie courante », telles que saluer, se présenter, présenter quelqu'un, demander un renseignement, donner des nouvelles, raconter un fait, rapporter ce qu'a dit quelqu'un. La connaissance des formes et des structures linguistiques doit toujours rester au service du sens et de la communication.

En général, l'approche communicative occupe une place primordiale dans l'enseignement/apprentissage de FLE surtout dans l'enseignement de l'oral ; son contenu

était plus authentique et ses activités proposées étaient plus interactives. Par ailleurs, elle a fourni les moyens linguistiques nécessaires aux objectifs communicatifs des apprenants et leur a proposé des situations de communication stimulantes au cours desquelles ils sont amenés à négocier du sens et à réaliser des actes de parole de leur propre initiative.

1.7 Approche actionnelle

Il est nécessaire selon nous d'aborder une nouvelle tendance dans l'enseignement des langues vivantes en général et l'enseignement de l'oral en particulier : l'approche actionnelle, qui est en quelque sorte la relève de l'approche communicative. Effectivement, l'approche actionnelle, apparue depuis le milieu des années quatre-vingt dix, propose de se centrer sur les tâches à accomplir à l'intérieur d'un projet global. Dans cette approche, l'apprenant est considéré comme des acteurs sociaux qui réalisent ces tâches dans des situations données afin de parvenir à l'objectif visé. C'est au travers de la réalisation de tâches que l'on va s'entraîner aux activités langagières, découvrir des éléments culturels, favoriser l'engagement personnel de l'apprenant dans son apprentissage et développer les différentes composantes de la compétence de communication. La mise en œuvre des compétences se trouve ensuite dans des situations diversifiées en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux s'adapter à l'accomplissement des tâches. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

En général, on a vu que la visée actionnelle est définie comme tâche que l'acteur doit réaliser pour parvenir à un résultat visé en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. L'accent est mis sur le principe d'une progression cohérente dans un parcours d'apprentissage qui va du simple au complexe, du général au particulier et du connu vers l'inconnu. Par ailleurs, cette approche vise également à développer l'idée d'autonomie et de centration sur l'apprenant. Ainsi, la réussite de l'apprentissage d'une langue étrangère selon H. Besse (2001) ne dépend pas simplement de la méthode, mais aussi de l'apprenant, de l'enseignant et de l'environnement social, économique, politique, scientifique, idéologique dans lequel s'inscrit la classe.

2. L'enseignement/apprentissage de l'oral à l'Université de Cantho

2.1 La Pratique de la langue

L'enseignement de la pratique de la langue au Département de Français de l'Université de Cantho est effectué durant les quatre années universitaires. Il a pour mission d'amener l'étudiant à être capable de communiquer dans diverses situations de la vie quotidienne et à atteindre le niveau équivalent à celui du DELF B2 (Diplôme d'Etudes en Langue Française), à bien connaître le fonctionnement de cette langue et à savoir l'expliquer en tant que futur enseignant de français.

Afin de parvenir à ces objectifs lors de l'apprentissage de la pratique langagière en classe, les étudiants doivent acquérir les quatre compétences : compréhension orale et expression orale, compréhension écrite et expression écrite. En fonction des centres d'intérêt de chaque unité de valeur et des semestres, certaines compétences peuvent être privilégiées. Par ailleurs, il est aussi nécessaire pour l'enseignant de faciliter la communication et les échanges entre les étudiants et de créer une interaction. Il doit leur faire acquérir des savoir-faire pour qu'ils soient capables de se servir de la langue française comme outil fonctionnel répondant à leurs besoins dans la vie courante. Les étudiants, quant à eux, assurent l'acquisition des connaissances linguistiques, s'appliquent au travail de groupe et à l'auto-apprentissage. En outre, il existe aussi dans le programme de formation un certain nombre d'heures de théorie (phonétique, lexicologie, grammaire, etc.) qui a pour objectif de renforcer les connaissances fondamentales des étudiants pour qu'ils puissent bien communiquer et être enseignants de français au lycée après quatre années d'études universitaires. Des évaluations formatives et sommatives sont organisées chaque semestre afin de tester et sanctionner le niveau d'acquisition des étudiants.

2.2 Le volume horaire réservé à la pratique de l'oral

La formation de Licence de français à l'Université de Cantho dure 4 ans. Ce programme de formation est construit en fonction des caractéristiques spécifiques de la

formation des maîtres d'école. Depuis 2007-2008, L'Université de Cantho a procédé à l'application du système de crédits capitalisables dans la formation. L'efficacité de ce système a été démontrée par la pratique de l'enseignement de plusieurs pays, dont les pays développés notamment. C'est pour cette raison que le programme de formation de Licence de français actuel à l'Université de Cantho comprend 120 crédits (15 périodes de 50 minutes/crédit) qui sont répartis en 3 types de connaissances : des connaissances générales en vietnamien (37 crédits), des connaissances de base en vietnamien et en français (32 crédits) et des connaissances spécialisées en français (51 crédits). Par ailleurs, la distribution horaire de chaque unité de valeur oscille entre deux ou trois périodes/semaine, soit trente ou quarante cinq périodes/semestre. L'examen semestriel est organisé sous forme d'une épreuve écrite ou orale.

Après l'examen de ce programme, nous constatons que la durée réservée aux quatre compétences (compréhension orale et expression orale, compréhension écrite et expression écrite) est de 31 crédits (soit 387,5 heures) dont 15 crédits (soit 187,5 heures) réservés à la pratique de l'oral (expression orale et compréhension orale). D'ailleurs, il existe également un cours de civilisation française de deux crédits (soit 2,5 heures) et un cours de grammaire de huit crédits (soit 100 heures). Toutefois, avec ce volume horaire, les étudiants sont confrontés à des difficultés dans la communication en classe ainsi que dans la vie quotidienne.

2.3 Observation du manuel pour la Pratique de l'oral

Au cours de l'enseignement/apprentissage de la pratique de la langue, il est indispensable d'utiliser des manuels sur lesquels nous nous basons pour construire le contenu de la discipline. Selon M. Cortazzi et J. Lixian (1999), le manuel joue un rôle important. D'une part, il est considéré comme un médium pour l'apprentissage des langues en classe, c'est-à-dire les règles qui gèrent la situation de l'apprentissage et les normes du comportement en classe. D'autre part, il est également un résumé de la société qui offre aux étudiants l'occasion d'une réelle expérience sociale pour faciliter leurs échanges conversationnels ultérieurs en langue cible dans la vie courante. D'ailleurs, l'univers dans les manuels est effectivement présenté comme exhaustif avec des côtés

positifs et négatifs de la culture comme une série des processus dynamiques pour aider l'apprentissage des langues.

Pour l'enseignement de la pratique de l'oral, les enseignants du Département de français utilisent les manuels intitulés *Campus* et *Expression orale.* S'appuyant sur le contenu des dossiers de ces manuels, le volume horaire des cours ainsi que le niveau de l'étudiant, les enseignants responsables constituent le programme d'enseignement approprié. D'ailleurs, ils utilisent également d'autres manuels comme *Le Nouvel Espaces*, *Tempo*, etc. et des supports pédagogiques pour enrichir leur enseignement tout en respectant la progression des dossiers du manuel principal. On remarque donc qu'il existe une relation interdépendante des manuels au cours de leur travail. Les méthodes utilisées en classe de français dépendent des supports pédagogiques choisis ; mais la sélection des supports est aussi dépendante des méthodes envisagées. Cette relation contribue effectivement à varier le processus d'enseignement de la pratique de l'oral.

2.3.1 Campus

Campus rédigé par Jacky Girardet et Jacques Pécheur et publié par CLE International en 2006 est une méthode réservée à l'enseignement du FLE aux adolescents et aux adultes. La méthodologie et les thèmes choisis de cette méthode s'adaptent à ce type de public. *Campus* est divisé en quatre niveaux et travaille à la fois l'oral et l'écrit, la compréhension et la production. Ses objectifs visent à préparer les étudiants à confronter à diverses situations de communication courantes propres aux domaines des rencontres, des loisirs et des fêtes, des achats, du travail, de la famille, etc. sauf les situations professionnelles spécifiques. D'ailleurs, cette visée suppose également des savoir-faire communicatifs, des savoirs culturels et des « savoir-être ». Selon les auteurs, l'accent de cette méthode est mis sur la compréhension et expression orales. Il s'agit de faire de la classe un espace communicatif, d'orienter les activités de l'apprentissage vers les différentes composantes d'une compétence de communication et les façons d'apprendre en fonction des étudiants et en cours de l'apprentissage.

2.3.2 Expression orale

Cet ouvrage rédigé par Michèle Barféty et Patricia Beaujouin et publié par CLE International en 2003 est destiné aux adultes et adolescents. Il comprend trois niveaux et seule la composante de la production orale est prise en compte. Ses objectifs sont de préparer les épreuves d'expression orale du DELF du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et de développer la compétence de communication de l'apprenant à travers les trois étapes intitulées : imiter (les apprenants travaillent sur l'intonation et le rythme dans un contexte de communication donné puis utilisent les outils communicatifs en interaction) ; interpréter (pour cette étape, les étudiants réutilisent leurs compétences dans des situations interactives voisines de celles de la première partie, mais enrichies par des outils complémentaires) ; s'exprimer (les étudiants jusqu'ici sont libres d'élargir leurs interventions lors de l'échange conversationnel en classe). D'ailleurs, il existe également un aspect de la civilisation française qui est utilisé comme point de départ d'une conversation. A la fin de chaque unité, on constate un bilan qui permet aux apprenants de s'autoévaluer.

En observant le contenu des manuels susmentionnés, nous constatons que l'un de leurs objectifs principaux est de favoriser l'acquisition de savoirs et de savoir-faire au cours de la communication en langue cible. Les thèmes et les activités choisis des manuels ont pour tâche d'aider les étudiants à maîtriser efficacement les dimensions linguistique et culturelle d'une compétence de communication et à se construire leurs propres représentations du monde et des cultures francophones. D'ailleurs, les informations proposées dans ces manuels les sensibilisent également à un environnement peu familier, et à l'accomplissement des actes élémentaires de la vie quotidienne. En d'autres termes, ils ont l'occasion de se trouver dans des situations langagières ordinaires et d'atteindre un certain degré d'intégration des compétences langagières et culturelles.

2.4 Le niveau de départ des étudiants

En ce qui concerne le niveau des étudiants de français, la plupart d'entre eux, venus de différentes provinces du Delta du Mékong, ont déjà appris le français pendant

leurs études secondaires. Ils devaient passer le concours d'entrée à l'université, après avoir obtenu le bac, pour obtenir leur formation universitaire d'études françaises. Si les étudiants ont accès au même programme, ils ont néanmoins des niveaux très différents :

- Les étudiants ayant suivi trois ans d'apprentissage du français au lycée. Leur niveau reste encore modeste car l'enseignant a sensibilisé les élèves aux exercices structuraux et exercices de traduction au cours de l'enseignement du français. De plus, l'entraînement de l'oral en classe se pratique rarement. Il leur a donc manqué de compétences orales. D'ailleurs, les connaissances socioculturelles lors du processus d'enseignement/apprentissage de langues sont d'une insuffisance presque totale. Leurs difficultés dans les études supérieures sont bien évidentes.

- Les étudiants ayant suivi sept ans d'apprentissage au secondaire. Le manuel utilisé était *Tieng Phap*, ouvrage collectif du Ministère vietnamien de l'Education et de la Formation et du Centre International d'Etudes Pédagogiques (France). L'objectif du manuel vise à faire travailler aux apprenants les quatre compétences linguistiques. Cependant, l'enseignant focalise principalement son enseignement sur la compréhension et l'expression écrite, la grammaire et le lexique tandis que la compréhension et l'expression orale occupent une place très modeste dans la pratique de la langue en classe.

- Les étudiants des classes d'option : il s'agit d'élèves ayant déjà sept ans de français. Ils sont donc d'un bon niveau de cette langue. A ce niveau-là, ils arrivent à parler et écrire assez bien la langue. En classe, ils sont classés parmi les meilleurs et obtiennent bien de bons résultats.

- Les étudiants des classes bilingues ayant suivi douze ans d'apprentissage du français de l'école primaire au lycée. Ces classes ont été créées suivant l'accord signé entre le Ministère vietnamien de l'Education et de la Formation et l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). L'un des

objectifs vise à mettre en place un ensemble cohérent de formation en français intensif. Les élèves issus de telles classes sont en général capables de se débrouiller dans des situations de communication.

- Les étudiants viennent de commencer leur apprentissage du français dès la première année à l'université. Il s'agit d'élèves qui ne connaissaient pas le français et qui entreprennent d'apprendre l'abc de cette langue. Ils montrent donc une dépendance totale du professeur.

Ainsi, on constate que le niveau des étudiants de français n'est pas homogène. C'est cette hétérogénéité qui provoque des difficultés au cours de l'échange conversationnel entre eux en classe de langue. Prendre en compte l'hétérogénéité des niveaux joue un rôle indispensable lors du processus de l'enseignement de l'oral.

3. Le choix du sujet de recherche

Il s'agit d'une réflexion portant sur les moyens permettant aux étudiants de français d'améliorer des compétences langagières et culturelles et de s'approprier facilement à l'échange conversationnel. En effet, l'étudiant au Département de Français de l'Université de Cantho a suivi un nombre considérable d'heures de français qui lui permet de communiquer correctement en français et de devenir enseignant de FLE au lycée. Partant de cet objectif, on vise à développer chez les apprenants la maîtrise du français en focalisant les quatre compétences : compétences d'expression orale et écrite, compétences de compréhension orale et écrite. Cependant, il n'est pas facile de développer la compétence à l'oral car la communication en classe s'effectue en général dans des contextes formels, très ritualisés, qui limitent la liberté interactionnelle des apprenants, et peu propice à une communication authentique. La preuve en est qu'il existe des étudiants qui ont des compétences suffisantes pour s'exprimer en classe mais qui ont du mal à participer à des situations réelles de communication exolingue.

D'ailleurs, à travers nos observations de situations conversationnelles en classe et en milieu quotidien en tant qu'enseignant de l'oral, nous avons aussi constaté que les

difficultés que rencontrent les étudiants au cours de la pratique de la langue résident dans le fait qu'ils passent difficilement de la communication simulée en classe à des réactions langagières « authentique » : la transposition de ce qu'ils ont appris dans leur vie ordinaire n'est pas toujours aisée. En effet, au cours de l'enseignement du français, les aspects culturels se trouvent souvent mis de côté au profit des aspects linguistiques. Les enseignants de langue semblent accorder peu d'importance à l'étude de la culture en privilégiant la compétence linguistique. Ils visent souvent à faire acquérir la grammaire et le lexique. Toutefois, la connaissance des mots et des structures syntaxiques ne suffit pas pour dialoguer. Par conséquent, les étudiants ont des difficultés à « structurer » de manière adéquate la masse des données culturelles et linguistiques pour atteindre leurs buts communicationnels et ne se rendent pas compte encore des rituels du processus communicatif en classe ainsi que ceux en situation de communication exolingue comme le note S. Pekarek : « Ce qui manque aux apprenants avancés est une sorte de flexibilité conversationnelle en L2 leur permettant de prendre une part active et de s'adapter au cours des événements communicatifs dans l'interaction en face-à-face » (1999 : 9). Cela aboutit à un écart non négligeable entre la pratique de leur français et ce qu'ils apprennent en classe de langue comme l'ont remarqué J. Arditty et M. Vasseur :

> « Lorsqu'on se donne comme objet la pratique d'une langue langagière, la tentation est grande de choisir des exemples de déviance, de décalage par rapport à une langue standard, idéalisée, sans toujours se demander ni si les formes ainsi mises en vedette (donc stigmatisées) ne se retrouvent pas dans les usages de certains natifs (en particulier dans des modèles avec lesquels l'alloglotte a été mis en contact) ni comment elles surgissent et sont traitées dans l'interaction. »
>
> (Arditty J., Vasseur M., 1999 : 9)

Dans la même perspective, L. Gajo et L. Mondada ont également écrit :

> « L'engagement dans des activités interactionnelles comprend la capacité à organiser sa conduite de façon adéquate au contexte de l'activité en cours – cet engagement constituant à la fois une occasion de socialiser et une occasion d'apprendre. » (Gajo L., Mondada L., 2000 : 24)

Les étudiants communiquent certes mais ne parviennent pas toujours à parler la langue étrangère comme on la parle. La prise de conscience claire et la compréhension de cet écart linguistique et culturel sont susceptibles d'amener donc ces derniers à comprendre la signification des échanges codifiés dans leur culture comme dans celle des autres, à mettre en relation des éléments linguistiques, des objets de discours ainsi que des situations d'échanges. Particulièrement, elles aident surtout les étudiants à relativiser les situations et à mieux les confronter en ayant recours aux stratégies de communication pour accomplir des tâches discursives précises comme l'expliquent :

> « Il n'est plus possible d'ignorer l'influence de la culture sur les comportements : qu'ils soient individuels ou collectifs liés aux règles de communication, croyances, coutumes, valeurs, répartition sociale entre les catégories de sexe, d'âge, à des degrés variables tous les comportements sont influencés par la culture. » (Camilleri C., Vinsonneau G., 1996 : 44)

D'ailleurs, A. Coïaniz a également ajouté :

> « La conscience linguistique […] advient d'abord par le principe de différencialité (on prend conscience de la langue et de son fonctionnement, de sa culture et de la culture de l'autre par les différences et les ressemblances, manifestées d'abord émotionnellement, puis parlées, comparées, explicitées surtout). Ensuite par le retour obligé du sujet sur ses acquis face à une tâche, sur les pré-requis de celle-ci. » (Coïaniz A., 2001 : 43)

Dans ce sens, nous souhaitons mener une étude portant sur la prise de conscience des rituels de la communication en milieu exolingue et ceux en classe de langue. De plus, participer à une interaction en langue étrangère suppose également la mise en œuvre non seulement de connaissances linguistiques mais aussi discursives, socioculturelles et interactive car selon B. Rampton (1995) ce que l'on apprend dans l'interaction, c'est moins la grammaire que la façon de se conduire dans la communauté, ce que l'on peut faire et ne pas faire et comment interpréter tout cela. L'acquisition d'une langue étrangère passe par le développement de savoir-faire communicatifs et de systèmes d'interprétation adaptés à la culture étrangère. Au cours de notre enseignement du français, nous nous sommes toujours posé les questions suivantes :

- Pourquoi est-ce que les étudiants ont du mal à s'exprimer dans des conversations en face à face bien qu'ils connaissent déjà un niveau de français relativement suffisant pour pouvoir participer à des échanges verbaux et suivre des études universitaires ?

- Y a-t-il un lien entre l'échange conversationnel en classe de FLE, les contacts hors classe et le niveau de compréhension des énoncés liés chez les étudiants de français ?

- Et si c'est le cas, quelles sont les différences entre les activités communicatives réalisées par les étudiants de français en classe de langue et celles auxquelles ils seront amenés à participer avec des locuteurs du français natifs en milieu naturel ?

- Comment peut-on rapprocher la communication en classe de FLE de la communication en situation naturelle à travers le contexte spécifique des interactions en classe de langue ?

- Dans quelle mesure une analyse des rituels de la communication des étudiants peut-elle apporter des contributions à l'entraînement aux compétences orales et à la didactique des langues ?

4. Les objectifs de la recherche

Pour mener à bien cette étude, nous allons examiner les manifestations langagières dans le contexte communicatif spécifique des étudiants en classe de FLE et en situation de communication exolingue. L'objectif de ce travail est de comprendre et décrire d'abord les causes réelles qui aboutissent à des difficultés d'expression auxquelles confrontent les étudiants au cours de l'échange conversationnel. Cette étude nous permet ensuite de mieux comprendre la manière dont sont structurés les rituels en classe de langue et d'avoir un regard rétrospectif sur des façons de pratiquer le FLE en classe ainsi

que celles en milieu exolingue pour assurer les écarts différentiels et tenter de les réduire en adaptant les activités et les cours. D'ailleurs, nous voudrions également examiner le rôle, les mécanismes, les influences des rituels de la communication sur la pratique de l'oral des étudiants. Cet examen nous aiderait à améliorer notre compréhension concernant le fonctionnement des rituels de la communication ainsi que la prise de conscience de l'importance de ces éléments chez les étudiants dans les activités communicatives en classe de FLE. Enfin, serait envisagée une considération pédagogique de l'enseignement de l'oral à l'issue de cette recherche en réfléchissant aux opportunités, aux conditions interactives ainsi qu'en précisant des moyens, les schémas interactionnels ou les pratiques d'enseignement les plus favorables à l'apprentissage de l'oral en FLE des étudiants vietnamiens en classe de langue.

5. La méthodologie de recherche

5.1 Choix du terrain de recherche

Le choix du terrain n'était pas aléatoire. Plusieurs raisons sous-tendent notre choix du Département de Français de l'Université de Cantho pour cette investigation. D'abord, c'est pour répondre à des raisons d'ordre pratique. Il était plus simple pour nous de réaliser notre recherche sur le milieu où nous travaillons depuis plusieurs années, avec les étudiants et les enseignants que nous connaissons bien. C'est à travers le contact régulier avec eux que nous réfléchissons d'une part sur les difficultés d'expression, les dysfonctionnements interactionnels qui peuvent se produire dans leur processus communicatif ainsi que leur prise de conscience des rituels communicatifs en classe de FLE et en situation de communication exolingue. Et d'autre part, ce contact contribue considérablement à la constitution du corpus, la précision des objectifs et l'approfondissement de notre analyse.

D'ailleurs, entre collègues, nous discutons librement, en tenant compte des difficultés rencontrées au cours de notre travail. Il est particulièrement important que les enseignants du département aient une riche expérience pédagogique dans le domaine de l'enseignement du FLE. Toutes les réflexions qu'ils nous offrent à partir de leur travail

dans différentes disciplines, surtout dans l'enseignement de la pratique de l'oral, jouent un rôle important pour l'élaboration de notre recherche.

5.2 Public et échantillonnage

Le public sur lequel est axée notre recherche comprend des étudiants en deuxième et en troisième année du Département de Français de l'Université de Cantho. Comme nous l'avons susmentionné, leur niveau n'est pas homogène. Ils ont donc des difficultés surtout pour la compréhension et l'expression orales lors du processus d'échange conversationnel en langue cible.

En ce qui concerne l'échantillon, afin d'avoir les échantillons bien représentatifs, il est important de choisir un public hétérogène composé des enseignants et des étudiants de niveaux différents en français et issus de différentes promotions. Nous avons sélectionné les enseignants et les étudiants en deuxième et en troisième année du Département de français dont 29 étudiants de sexe féminin et 7 de sexe masculin. Cet écart s'explique par le fait que les classes de langues (notamment celles de français) dans les universités vietnamiennes sont généralement caractérisées par la présence d'un plus grand pourcentage de filles par rapports à celui des garçons. D'ailleurs, pour éviter un certain nombre de distorsions, tous les groupes d'étudiants ont effectué les mêmes travaux, en suivant les mêmes étapes avec les mêmes consignes.

5.3 Présentation du recueil de données

Notre travail s'inscrit dans le cadre d'analyse des interactions verbales en milieu institutionnel et celles en milieu exolingue. Nous cherchons à examiner le processus communicatif des étudiants de français en analysant leurs pratiques langagières dans des situations sociales réelles telles que rencontres amicales, transactions commerciales, etc. Nous essayons de traiter les difficultés d'expression orale et les disfonctionnements de la communication en langue cible chez eux en étudiant l'impact des rituels communicatifs en classe et ceux en milieu exolingue sur les comportements et pratiques langagières des participants. Ainsi, la méthodologie de recueil, de transcription et d'analyse de données

mise en œuvre doit refléter les objectifs de la recherche. Nous présentons ci-dessous la configuration des corpus que nous avons rassemblés ainsi que les conditions de recueil de ceux-ci. Nous nous sommes appuyé sur deux types de données : l'un écrit qui se manifeste sous forme d'une enquête par questionnaires et l'autre oral à travers les conversations enregistrées.

5.3.1 Les données à l'écrit

5.3.1.1 Présentation de l'enquête

Etant donné l'importance de la problématique, nous avons effectué comme méthode de recueil des données à l'écrit dans le cadre de notre recherche, durant l'année universitaire 2009-2010, une enquête sous la forme d'un questionnaire composé de différents types de questions : questions fermées, questions ouvertes et questions à choix multiples auprès des étudiants de français en deuxième et en troisième année et des enseignants du Département de français de l'Université de Cantho. Cette enquête a pour objectif d'une part de mieux voir le processus de la réalisation des échanges conversationnels des étudiants en classe de FLE et en milieu exolingue. Et d'autre part, elle nous permet également d'appréhender l'origine des difficultés d'expression orale ainsi que les stratégies qu'utilisent ces derniers au cours de leur production orale pour surmonter des obstacles communicatifs. En outre, la raison que nous avons choisi de faire passer les questionnaires à des étudiants de niveau différent est d'assurer la représentativité de l'échantillon de sujets recrutés par rapport à la population cible. Nous avons également pensé que la comparaison des réponses des étudiants pouvait attester une plus grande validité externe à notre étude. Afin d'atteindre un tel objectif, il nous est donc nécessaire de faire un questionnaire bilingue (français-vietnamien), qui permet d'assurer une bonne compréhension des questions chez les étudiants, d'éviter les malentendus et de faciliter leurs réponses aux questions.

Nous avons également mené une enquête par questionnaires auprès de nos collègues. Cette enquête nous aide à mieux apercevoir les façons d'organiser les activités communicatives de ces derniers en classe de FLE. Par ailleurs, les réflexions, les

expériences pédagogiques ainsi que les solutions adoptées par les enseignants constituent un apport important pour optimiser la mise en œuvre des techniques de classe concernant les acquisitions linguistique et culturelle et la poursuite des méthodes et des stratégies en cours.

5.3.1.2 Réalisation de l'enquête

Afin d'effectuer notre enquête, nous avons fixé des rendez-vous et les horaires avec les enquêtés. L'accès au public ne nous a pas causé de problèmes puisque c'est toujours dans le même établissement où nous travaillons. D'abord, pour la réalisation d'une enquête par questionnaires auprès des étudiants, nous leur avons expliqué de façon sommaire des consignes de travail. Nous leur avons ensuite distribué les questionnaires, ils les ont lus attentivement et les ont remis après y avoir répondu. Nous avons accepté l'emploi de la langue maternelle au profit d'une libre expression. Quant au questionnaire réservé aux enseignants, nous l'avons constitué de questions ouvertes en priorité dans le but de recueillir davantage que possible leur commentaire et leurs opinions.

5.3.2 Les données à l'oral

5.3.2.1 Enregistrement des conversations

Quant au recueil de données à l'oral, nous avons fait des enregistrements audio et vidéo de conversations sur des sujets qui concernent la vie quotidienne et qui se déroulent dans un milieu exolingue entre étudiants non natifs et natifs du français (un ouvrier de 22 ans, une vendeuse de mercerie de 28 ans et un étudiant de droit de 20 ans), et dans la classe de FLE entre étudiants non natifs. Ce type de données nous permet d'observer le comportement communicatif des sujets parlants, leur positionnement dans leur dire, leurs hésitations, voire les blocages de leur parole ainsi que les effets des interactions verbales lors des communications égales et inégales entre eux. C'est partant de ces objectifs que les interactions en classe font l'objet de comparaisons régulières avec des interactions dans les situations de communication exolingue. De cette manière, les habitudes communicatives propres aux étudiants de français peuvent être dégagées par référence à un locuteur natif. Afin de recueillir ce type de données, nous avons utilisé un enregistreur

et un appareil photo numérique. Pendant l'enregistrement, nous essayons d'obtenir le plus d'éléments extralinguistiques possible du processus communicatif des sujets parlants.

5.3.2.2 Transcription

Dans le cadre de notre étude, nous analyserons principalement les matériels verbaux dans des échanges conversationnels de nos apprenants de français sans indications particulières sur l'intonation et le débit des interlocuteurs car cet aspect de la communication verbale ne fait pas l'objet de nos préoccupations dans cette recherche. Cependant, nous sommes également conscient de l'importance du langage non-verbal dans une interaction en face à face des apprenants. Nous prendrons ainsi en compte certains éléments non-verbaux comme les pauses et leurs fréquences, le rire, le silence, le regard et les hésitations lors de leurs productions verbales. Ces éléments constituent des signes d'incertitudes qui nous aideront à identifier les stratégies de communication déployées par nos enquêtés. D'ailleurs, compte tenu de la nature de l'analyse envisagée et dans l'optique de faciliter le traitement des données recueillies, nous avons choisi la transcription orthographique car elle assure une meilleure lisibilité. D'ailleurs, pour les conventions de transcription, il convient d'opter le modèle de R. Vion (1992) car ce système permet de faire émerger tous les éléments importants de nos conversations enregistrées tout en permettant la compréhension à la lecture du corpus.

En gros, l'ensemble de ce travail a pour but d'une part de recueillir les informations à l'écrit et à l'oral qui puissent être confrontées à des données sur la communication en milieu exolingue pour en évaluer l'écart et d'autre part de faire émerger, outre la prise de conscience des rituels de la communication, différentes opinions concernant l'apprentissage de la langue, de la culture, et les attentes méthodologiques dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

5.4 Analyse des données

Cette phase consiste à analyser des données obtenues à partir des questionnaires

consacrés aux étudiants et aux enseignants ainsi que des enregistrements audiovisuels. Au cours de la réalisation des analyses, il est nécessaire de mesurer les relations entre les variables, conformément à la manière dont ces relations ont été prévues par les hypothèses, de les comparer aux relations observées et de mesurer l'écart entre les deux.

CONCLUSION

Dans ce chapitre nous avons passé en revue l'évolution de l'oral à travers cinq méthodologies et deux approches de l'enseignement du FLE en suivant l'ordre chronologique de leur développement. A chaque époque, un foisonnement méthodologique sous-tend l'enseignement de l'oral en fonction d'une orientation particulière selon J.P. Cuq et I. Gruca (2003) pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques. La mise en relation des grands courants méthodologiques qui se sont succédé nous montre leurs influences sur les pratiques de communication au cours de l'enseignement des langues. En effet, la rigueur théorique de chaque méthodologie de l'enseignement de l'oral a cédé la place à la souplesse méthodologique. L'adaptation pratique s'est faite par recours à l'éclectisme : traduction de textes littéraires dans la méthodologie traditionnelle sans trace orale, ensuite priorité accordée à l'oral dans la méthodologie directe qui fait parler l'élève sans parler de la langue. Cette tendance s'est continuée dans la méthodologie audio-orale et la méthodologie structuro-globale-audiovisuelle dans le but d'offrir à l'apprenant la possibilité de développer son comportement langagier. Néanmoins, la place de l'oral dans ces méthodologies a connu certaines limites.

Dès les années soixante-dix et quatre-vingt, on redécouvre que l'enseignement doit tenir compte des besoins des élèves et que pour communiquer efficacement il importe de connaître non seulement la langue mais surtout de l'employer en fonction du contexte socioculturel, ce qui signifie que l'on doit associer l'objectif linguistique à l'objectif culturel. A partir de ce moment-là, c'était vraiment l'avènement de l'enseignement de l'oral selon l'approche communicative puis l'approche actionnelle. On

a mis en application en classe de langue étrangère un enseignement communicatif qui privilégie les besoins linguistiques, communicatifs, culturels dans le but d'amener les apprenants à connaître le fonctionnement de la langue dans des circonstances de production déterminées et de développer d'ailleurs l'autonomie chez les apprenants.

Dans ce sens, le Département de français de l'Université de Cantho dans son cadre de formation de Licence de français vise à amener les étudiants à maîtriser la langue et la culture langagière pour qu'ils puissent bien communiquer, et surtout exercer la profession d'enseignant. Pour parvenir à ces objectifs, il est nécessaire dans l'enseignement de l'oral de prendre en considération non seulement la langue mais surtout la culture de la langue cible au cours de l'échange conversationnel, cette dernière étant souvent négligée dans l'enseignement du FLE. Si l'on n'est pas conscient du système de valeur de la langue apprise, on a tendance à référer les attitudes, les comportements, les coutumes des locuteurs natifs de la langue étrangère à notre propre culture. De plus, l'appropriation des langues étrangères favorise l'appropriation de la langue par le non-natif et assure la réussite du processus communicatif.

CHAPITRE 2

ASPECTS LINGUISTIQUES ET CULTURELS DE LA COMMUNICATION

Le deuxième chapitre a pour objectif de développer les divers éléments qui ont émergé lors du processus communicatif. Dans un premier temps, nous examinerons des schémas de communication, puis la notion de compétence de communication et ses modèles dans l'enseignement/apprentissage des langues. Cet examen a pour objectif de faire le point sur les conditions requises dans un processus d'échange langagier. Dans un deuxième temps, étant donné la relation étroite entre le processus de communication et les valeurs culturelles des interlocuteurs, l'exploration du concept de culture s'avère indispensable. Dans un troisième temps, la place des rituels de la communication sera examinée pour comprendre leurs incidences sur les modes d'échange communicatif des apprenants de FLE. Enfin, ce chapitre s'achèvera avec la présentation des principales caractéristiques culturelles dans la pratique langagière des Vietnamiens.

1. Problématique de la communication

Le concept de communication reflète une interaction qui se base sur deux énonciateurs, l'un qui envoie un message et l'autre qui le reçoit. Cette dimension place les participants comme des partenaires actifs dans un espace interactif où le principe de la réciprocité est le suivant : un émetteur exerce une influence sur un récepteur qui réagit et répond, provoquant également une influence sur l'émetteur. C'est par la prise en considération d'autrui que les interlocuteurs communiquent en s'adaptant l'un à l'autre. Ainsi se construit la communication dans cet afflux d'influences et d'ajustements réciproques.

1.1 Notion de communication

La communication est une condition de la vie humaine et le ciment de l'organisation sociale. Elle est primordiale dans la mesure où elle détermine la connaissance que l'être humain a de son univers. A l'heure actuelle, le mot « communication » est apparu dans plusieurs domaines des sciences humaines telles que linguistique, didactique. Ce mot sert à désigner de nombreuses réalités. Face à cette multitude d'usages de « communication », il est nécessaire de commencer par certaines définitions relatives à notre domaine de recherche, particulièrement celui de la didactique de l'enseignement des langues étrangères.

Selon Le *Dictionnaire étymologique et historique de la langue française* (1996), le mot « communication » est une dérivation du mot « communiquer » venant du mot latin « communicaire ». Le mot « communiquer » apparaît au XIVe siècle avec le sens de « mettre en commun », « mettre en relation » et « faire connaître ». A partir de ces significations générales, le sens du mot « communication » évolue en fonction du temps afin de désigner non seulement l'action de communiquer mais aussi les rapports entre les êtres humains.

Le *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* de J. Dubois et *al.* (1994) propose également une définition de « communication » :

> « La communication est l'échange verbal entre un sujet parlant, qui produit un énoncé destiné à un autre sujet parlant, et un interlocuteur dont il sollicite l'écoute et/ou une réponse explicite ou implicite (selon le type d'énoncé). La communication est intersubjective. Sur le plan psycholinguistique, c'est le processus au cours duquel la signification qu'un locuteur associe aux sons est la même que celle que l'auditeur associe à ces mêmes sons. »
>
> (Dubois J., et *al.* 1994 : 94)

Dans ce sens, la communication contient trois éléments principaux : les participants à la communication (acteurs de la communication ou sujet parlant qui produit l'énoncé), la situation de communication (définie par les participants à la communication, le rôle qu'ils prennent pendant la communication, et le contexte situationnel), et le statut de communication (défini par la distance sociale, ou intersubjective entre le « je » sujet parlant et ses interlocuteurs, et aussi par la manière dont « je » envisage son énoncé).

Selon S. Moirand, la communication désigne « un échange interactionnel » entre les individus dont les rôles sont déterminés par le contexte de la communication, et « l'échange qui se réalise à travers de l'utilisation de signes verbaux et non verbaux. » (1982 : 9-10). Dans une communication, les rôles du locuteur et du récepteur du message soit changent tour à tour entre les interlocuteurs, soit restent exclusivement sur une personne. Pour L.A. Samovar et R.E. Porter, ils considèrent la communication comme « un processus dynamique, interactif, interprétatif, et de non-retour qui a lieu, par le fait même d'exister, dans un contexte physique et social, au cours duquel les gens attribuent un sens à une conduite verbale et non verbale, peu importe qu'elle soit intentionnelle ou non délibérée, consciente ou non consciente. » (1994 : 8).

A travers les définitions susmentionnées, on aperçoit que la communication est examinée dans le cadre du contact humain : elle met une personne en contact avec quelqu'un d'autre et transmet un message par le langage parlé en fonction du rôle des participants dans un contexte au sein duquel la communication se passe. Effectivement, il

est impossible de ne pas communiquer. L'objectif ultime de la communication est de parvenir à une intercompréhension qui laisse les individus s'unir dans les communautés. La communication, selon P. Watzlawick *et al.* (1972) est considérée comme « une condition sine qua non de la vie humaine et d'ordre humain », qui permet de maintenir l'équilibre et l'harmonie du groupe humain. Ainsi, la communication représente une activité de transmission d'informations ou de connaissances entre interlocuteurs par le langage parlé ou d'autres codes ; une activité à travers laquelle les individus visent à se comprendre et à s'influencer dans la société. Dans l'enseignement des langues étrangères, la communication est connue à travers les trois éléments que sont les apprenants, la situation d'apprentissage et la langue à apprendre. C'est pour cette raison qu'il importe d'examiner l'enseignement des langues comme une forme d'échange communicationnel composée des personnes, des contenus, d'un contexte social en interaction, etc. Dans cette perspective, nous voulons voir comment les apprenants de FLE comprennent, se font comprendre et parviennent à une communication efficace avec leurs interlocuteurs francophones à travers le processus communicatif en classe et dans la vie quotidienne.

Dans le cadre du présent travail, nous nous intéressons à la communication verbale telle qu'elle se manifeste chez des apprenants d'une langue étrangère. C'est pourquoi il est opportun de rappeler comment on peut se représenter dans ses grandes lignes le fonctionnement de la communication. Il nous semble important d'aborder le modèle de communication de R. Jakobson (1963).

1.2 Le schéma de communication linguistique de Roman Jakobson

Jusqu'aux années soixante, même si la linguistique considère la langue comme un instrument de communication, les études se centrent plutôt sur le code. C'est la position dominante de la linguistique, selon R. Vion (1992), qui ne semblait pas prédisposer à traiter de la communication et des interactions. Il s'agit d'une linguistique des messages basée sur un modèle de communication qui implique la mise en place des processus d'encodage et de décodage des messages. Toutefois, c'est l'apport de considérations générales comme celles de R. Jakobson (1963) qui a permis à la linguistique de rompre

avec la perception « mécaniste » de la communication. Cet auteur a proposé un schéma dans lequel toutes les variétés de fonction du langage sont étudiées.

CONTEXTE

DESTINATEUR ⟶ **MESSAGE** ⟶ **DESTINATAIRE**

CANAL

CODE

Le modèle de communication de R. Jakobson (1963 : 214)

A partir du schéma de communication de R. Jakobson, on constate qu'un aperçu sommaire porte sur les facteurs constitutifs de tout procès linguistique, de tout acte de communication verbale. Effectivement, R. Jakobson commence par une idée que la communication humaine va d'un simple processus de transmission d'informations. Pour lui, la communication ne se limite pas uniquement à l'envoi d'un destinateur à un destinataire. Il est important que le destinateur doive envoyer le message en utilisant des termes compréhensibles dans un contexte donné et dans une situation donnée. De plus, pour être opérant, il est nécessaire que le message soit produit dans un code commun au destinateur et au destinataire et qu'il y ait un canal physique à travers lequel le message peut être reçu. En considérant le schéma de R. Jakobson (1963), on remarque qu'il a accordé une importance aux sujets parlants dans une communication. Il permet de comprendre que le langage présente deux aspects très différents selon que l'on se place du point de vue du destinateur ou du destinataire. En fait, dans le processus communicatif, le destinateur et le destinataire ont du mal à se comprendre dans le cas où tous les deux ne partagent pas un code commun.

Ensuite, R. Jakobson donne la priorité aux fonctions de la parole dans la communication humaine. Selon lui, la communication humaine a plusieurs fonctions. Il énumère six facteurs et chacun de ces six facteurs donne naissance à une fonction différente et l'ensemble de ces fonctions contribue à la signification du message transmis : les fonctions référentielle (pour se référer à une réalité qui existe), émotive (pour faire connaître ses émotions), conative (pour faire agir autrui), phatique (pour établir,

maintenir et prolonger la communication), poétique (pour centrer sur le message lui-même), et métalinguistique (pour parler de la langue elle-même).

> « Avec l'approche énonciative, […] les énoncés ne sont plus envisagés comme des entités abstraites, débarrassés des contingences événementielles de leur énonciation, mais comme des réalités déterminées par leurs conditions contextuelles de production/réception. Quant à la théorie des actes de langages, […] dire, c'est sans doute transmettre à autrui certaines informations sur l'univers de référence, mais aussi faire c'est-à-dire tenter d'influencer autrui et transformer le contexte interlocutif. » (Kerbrat-Orecchioni C., 1998 : 9)

Maintenant que nous décrivons rapidement six fonctions de base de la communication verbale, nous pouvons compléter le schéma de six facteurs fondamentaux par un schéma correspondant des fonctions comme l'ont remarqué E. Marc et D. Picard : « On est ainsi passé d'une conception statique et descriptive à une conception ″fonctionnaliste″ et dynamique de la communication. » (2000a : 62).

REFERENTIELLE

EXPRESSIVE ⟶ **POETIQUE** ⟶ **CONATIVE**

PHATIQUE

METALINGUISTIQUE

A travers l'analyse du schéma de communication de R. Jakobson, on a remarqué que ce schéma a eu des répercussions non négligeables dans plusieurs domaines de recherches dont la linguistique et la didactique des langues et que R. Jakobson offre à la linguistique une vision plus large de la communication comme l'a souligné J.F. Halté :

> « Le schéma est exhaustif. Il est universel, apte à rendre compte de n'importe quel procès. A cette plasticité remarquable s'ajoute une redoutable praticité : les fonctions, générées par les facteurs intangibles permettent de fonder une typologie de messages. Le schéma permet d'inventorier, de tirer, de classer les textes […], d'enseigner ″rationnellement″. » (Halté J.F., 1983 : 7)

Dans la même perspective, J.L. Alber et B. Py constatent aussi que :

> « Le succès du modèle de Jakobson s'explique par l'efficacité théorique de la schématisation qu'il propose de la réalité. La didactique des langues étrangères s'en est inspirée elle aussi. C'est grâce à ce modèle, par exemple, qu'elle a défini l'opposition entre langue écrite et langue parlée […] ou la distinction entre expression et compréhension. » (Alber J.L., Py B., 1986 : 78)

Néanmoins, ce schéma présente également des limites d'émission et de réception d'un message tour à tour, dirigé vers le récepteur d'une façon linéaire. La communication est simplement constituée de successions de « codages » et de « décodages » car ce schéma a passé sous silence des éléments importants comme la situation de communication, la nature du message, le rôle et les caractéristiques des individus qui participent à la communication. Ce modèle de communication ne satisfait pas effectivement aux vraies relations interpersonnelles.

En bref, les travaux de R. Jakobson vont alimenter diverses réflexions tant dans le domaine des sciences sociales que dans celui des sciences du langage et de la didactique des langues étrangères : ils servent à effectuer la description de situations d'enseignement en classe, la compréhension des échanges complexes, de la dissymétrie des participants dans la communication, de l'importance du contexte, l'analyse de situations extérieures à la classe et du malentendu lié à la communication humaine, etc. Malgré ses nettes améliorations, le schéma de R. Jakobson ne répond pas encore aux besoins communicatifs en classe de langue pour une raison que « communiquer efficacement exige plus qu'une simple compétence linguistique, car il ne s'agit pas simplement de savoir comment produire tous les énoncés grammaticaux d'une langue, mais bien de savoir comment les utiliser de façon adéquate. » (Lussier D., Turner E.C., 1995 : 36).

Il est vraiment nécessaire d'avoir un autre modèle qui rend possible une adaptation à la situation de communication à laquelle s'intègre l'apprenant. C'est la conception de la communication plus enrichie qui se trouve dans l'ethnographie de la communication de D. Hymes, appelée « la nouvelle communication » par G. Bateson *et al.* (1981).

1.3 Ethnographie de la communication

S'appuyant sur l'ethnolinguistique de F. Boas (1911), E. Sapir (1931) et B.L. Whorf (1956) d'une part et la linguistique de R. Jakobson (1963) d'autre part, D. Hymes avec collaboration d'autres chercheurs, a essayé d'établir un nouveau domaine de recherche dénommé l'ethnographie de la communication qui porte sur les relations entre les comportements communicatifs et les contextes sociaux. L'objectif de ce courant de recherche, selon D. Hymes (1973), est d'établir une théorie de la communication en tant que système culturel. Effectivement, selon cet auteur, le fonctionnement de la parole est observé dans la vie sociale entre les membres d'une société à travers leurs savoirs, leurs représentations et leurs stratégies discursives. D'ailleurs, G. de Salins, pour sa part, a également noté :

> « L'ethnographie de la communication cherche avant tout à observer et à décrire les structures comportementales récurrentes dans un cadre situationnel déterminé, par l'étude interactionnelle qui se fonde principalement sur l'analyse des schémas récursifs dans les échanges sociaux, c'est-à-dire l'étude de ce qui se fait habituellement dans une structure précise entre acteurs sociaux. »
>
> (De Salins G., 1988 : 18)

L'ethnographie de la communication s'intéresse également aux variations dans l'emploi d'une langue en fonction de situations socioculturelles particulières. Selon C. Kerbrat-Orecchioni (1990), ces variations ne sont pas seulement externes mais peuvent être relevées au sein d'une même communauté linguistique. C'est pour cette raison-là que le locuteur emploiera des styles différents et adaptés aux objectifs de la communication, en fonction du contexte dans lequel il communique et de son interlocuteur. En outre, ce courant scientifique accorde aussi une importance à des contextes physiques et socioculturels dans les échanges langagiers comme l'a constaté C. Kerbrat-Orecchioni : « Les normes communicatives et les pratiques discursives sont envisagées toujours dans leur relation au cadre et au site dans lesquels elles s'inscrivent. » (1990 : 59). D'ailleurs, la mise en contexte des situations de communication occupe une place indispensable. Elle a pour but de « servir d'indicateurs tout au long de l'interaction […] et orienter les interprétation dans telle ou telle direction. » (Gumperz J., 1989 : 23). Toute étude de la

communication ou toute analyse de la langue qui se réalisent séparément des cadres sociaux et culturels dans lesquels elle s'intègre commettent une « faute de non-contextualité » (Goffman E., 1987 : 38).

Partant de la même idée, G. de Salins a affirmé comme suit :

> « Le langage est considéré comme étant inscrit dans le non-linguistique, de sorte que son analyse ne peut se passer de la prise en compte de plusieurs facteurs, tels que l'impact du contexte, du cadre situationnel et participationnel et du statut des participants. » (De Salins G., 1988 : 9-11)

A travers l'observation des objectifs de l'ethnographie de la communication, il est vrai que D. Hymes a intégré la dimension sociale et culturelle à la communication. La contribution de D. Hymes à la compréhension de la communication réside d'une part dans l'élaboration d'un modèle de communication (SPEAKING) et d'autre part dans l'introduction du terme « compétence de communication » dont les répercussions sont importantes dans le domaine de la didactique des langues.

1.3.1 Le schéma SPEAKING de D. Hymes

A partir des limites du modèle de communication de R. Jakobson, D. Hymes (1967) propose un nouveau modèle pour l'étude de la communication. Pour cet auteur, les fonctions du langage ne sont pas universelles et fixes. Elles ont tendance à varier selon la situation. C'est pourquoi, l'étude de la communication consiste à établir d'une part un inventaire de ressource verbale de la communauté et des possibilités de changement de registre afin d'établir une « taxinomie des systèmes sociolinguistiques » et d'autre part à recueillir des données qui permettent de faire ressortir le jeu des influences réciproques du langage et du contexte social. Pour entreprendre des recherches sur les pratiques langagières de divers groupes socioculturels et observer le fonctionnement de la parole dans la vie sociale, D. Hymes expose son modèle de communication dénommé SPEAKING (en suivant l'ordre mnémotechniques des termes en anglais) qui consiste, selon les termes de G. Bachmann et *al.* (1981), une sorte de grille pour une meilleure observation et description d'une situation de communication et

qui se compose de huit composantes de base de toute interaction :

- **Setting :** (Cadre) ; il s'agit du cadre physique et du cadre psychologique

- **Participants :** (Participants) ; c'est-à-dire le destinateur, le destinataire et d'autres personnes qui sont présentes et qui participent d'une façon ou d'une autre au déroulement de la communication

- **Ends :** (Finalités) ; il s'agit d'une part du but ou de l'intention, d'autre part du résultat de l'activité de communication

- **Acts :** (Actes) ; c'est-à-dire le contenu du message et sa forme

- **Key :** (Tonalité) ; le ton des participants à la communication

- **Instrumentalities :** (Instruments) ; les moyens de communication, il s'agit des canaux de communication – langue oral, écrit, gestuel – et des codes de communication correspondants
- **Norms :** (Normes) ; *normes d'interaction* – les mécanismes interactionnels de la conversation : tour de parole, interruptions, chevauchements, silence, etc. – et *normes d'interprétation* : la manière dont les messages sont compris ou interprétés par les participants en se basant sur leurs normes d'interaction sociales et leurs systèmes socioculturels

- **Genre :** (Genre) ; c'est-à-dire le type d'activité de langage dans lequel sont engagés les participants dans un acte de communication

Le modèle de communication de D. Hymes nous aide à voir plus clairement la scène de communication langagière dans sa dimension sociale. D'abord, il est centré sur le contexte social dans lequel se déroule la communication car on ne parle pas de la même façon à divers interlocuteurs, dans divers endroits ou les diverses intentions que l'on peut avoir. Ensuite, cet auteur aborde les participants à la communication comme des êtres humains, sociaux. Il convient de leur donner les plus de caractéristiques pertinentes possibles du point de vue socioculturel et psychologique dans le déroulement de la

communication. Par la notion de « finalité », D. Hymes entend l'importance des intentions des sujets parlants et des résultats obtenus à la suite de la communication. On a ainsi noté que D. Hymes s'oriente de plus en plus vers la description du langage en situation et étudie systématiquement les rapports entre langage et vie socioculturelle. La communication est désormais considérée comme un acte social qui apparaît dans un but déterminé. Pour communiquer, il ne suffit pas donc, selon cet auteur, de connaître la langue, le système linguistique mais il faut aussi savoir comment s'en servir en fonction du contexte social : sans la connaissance des règles sociolinguistiques, interactionnelles qui gouvernent le choix des structures linguistiques, la connaissance de la langue reste entièrement abstraite et détachée de la réalité. La maîtrise de ces règles constitue la compétence de communication d'un individu, un des concepts qui sont les plus importants que D. Hymes a développés.

1.3.2 Compétence de communication

Les recherches en ethnographie de la communication vont amener D. Hymes (1984) à proposer la notion de « compétence de communication » qui est définie comme l'ensemble des aptitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations culturellement spécifiques. A travers cette compétence, il met en cause la position de N. Chomsky (1965) concernant la compétence linguistique. Ce dernier étudie la compétence relative au système de règles qui permettent de rendre compte de l'infinité des phrases grammaticales d'une langue et qui explique la « créativité linguistique » du sujet parlant. Toutefois, il ne se préoccupe pas de la possibilité de parvenir à une interprétation satisfaisante, autrement dit, d'utiliser de manière cohérente et adaptée des énoncés en situation. Pour D. Hymes, savoir parler c'est principalement maîtriser les conditions d'utilisation adéquate des possibilités offertes par la langue. Cet auteur a popularisé sa notion de « compétence de communication » :

> « Quand nous considérons des individus comme capables de participer à la vie sociale en tant qu'utilisateurs d'une langue, nous devons, en réalité, analyser leur aptitude à intégrer l'utilisation du langage à d'autres modes de communication tels que la gestualité, la mimique, les grognements, etc. Une analyse de la

> politesse implique une prise en compte de ces formes de la déférence et de la présentation de soi. Des significations fondamentales […] sont à caractériser aussi en termes de mouvements de la tête et de la main, qui accompagnent les mots ou les remplacent. En somme, ce que l'on sait et ce que l'on fait d'une langue tient aussi à la place que celle-ci occupe dans l'ensemble plus vaste des savoirs et des capacités entrant dans les divers modes de communiquer. »
>
> (Hymes D., 1984 : 128)

Selon D. Hymes (1984), la compétence de communication suppose la maîtrise de codes et de variantes sociologiques et des critères de passage d'un code ou d'une variante à d'autres : elle implique aussi un savoir pragmatique quant aux conventions énonciatrices qui sont d'usage dans une communauté considérée. Cette compétence correspond également à « l'ensemble des aptitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations culturelles spécifiques. » (Kerbrat-Orecchioni C., 1990 : 131). Effectivement, la communication efficace ne demande pas simplement une maîtrise des connaissances de la grammaire mais aussi le savoir culturel à la base du contexte et du contenu des actes communicatifs parce que la communication humaine ne se limite pas à la connaissance linguistique ou à la simple transmission d'un message linguistique. Elle implique avant tout un échange entre des êtres humains vivants dans une société donnée, possédant également des connaissances socioculturelles : « les normes culturelles et sociales représentent une clé de lecture indispensable pour interpréter les processus communicationnels. » (Geertz C., 1986 : 86). Il est ainsi nécessaire, pour les communicants, de savoir utiliser les énoncés appropriés à certaines situations de communication, de comprendre et même d'utiliser les différentes variétés de langue, les principaux sous-codes en fonction des situations rencontrées et de maîtriser les usages et les rites sociaux, propres à sa communauté linguistique, qui président au bon déroulement des interactions. Il s'agit de normes conversationnelles, de rituels, qui veillent à l'accomplissement des faits de parole et autres actes sociaux réalisés grâce aux canaux de communication comme l'a noté J. Gumperz : « Parler dans ces situations ne consiste donc pas à se conformer simplement aux normes définissant ce qu'il convient de faire, c'est également véhiculer une information à propos de valeurs, d'opinions et d'attitudes. » (1989 : 152)

Pour sa part, C. Kerbrat-Orecchioni a aussi ajouté :

> « La compétence de communication comprend un certain nombre de principes de politesse ou du ″tact″ qui déterminent la façon dont il convient de formuler une salutation ou une requête, de réagir à une offre ou à un compliment, c'est-à-dire toutes les contraintes rituelles. » (Kerbrat-Orecchioni C., 1990 : 30)

La connaissance des variants stylistiques a une place importante qui permet l'adaptation de chaque énoncé aux contraintes situationnelles et au succès de la communication. La compétence linguistique est juste l'une des composantes de la compétence de communication, « ce dont un locuteur a besoin pour communiquer efficacement dans des contextes culturellement significatifs. » (Gumperz J., Hymes D., 1972 : 7). Ainsi, la compétence de communication proposée par D. Hymes comprend la compétence linguistique (règles morphologiques, syntaxiques, etc.) et la compétence sociolinguistique (règles liées à l'usage de la langue en contexte).

Au sujet de cette compétence, J.P. Cuq a également affirmé :

> La compétence de communication est « la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les facteurs externes qui le conditionnent : le cadre spatio-temporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociaux, etc. » (Cuq J.P., 2003 : 48)

Le concept de « Compétence de communication » proposé par D. Hymes occupe une place importante dans le but d'assurer une communication efficace lors de l'échange conversationnel. On a mis l'accent sur l'aspect social de la communication et sur le fait qu'une compétence de communication est le produit d'une conjugaison harmonieuse entre facteurs linguistiques et facteurs extralinguistiques. Ce concept a des répercussions considérables dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues.

1.4 Compétence de communication et enseignement/apprentissage des langues étrangères

Le but de l'apprentissage d'une langue étrangère est d'acquérir la compétence de communication. L'apprenant sera capable de produire et d'interpréter des énoncés appropriés à une situation donnée conformément aux contextes sociaux du pays. Cela signifie que pour communiquer, la maîtrise du système de la langue ne suffit pas car il faut connaître aussi, et surtout, les règles de son emploi. Ce but a été particulièrement remarqué dans le domaine de la didactique des langues comme l'a dit R. Galisson :

> « On continue à enseigner ″la langue″ et non ″à propos de la langue″, mais on fait mieux la différence entre *le système* (qui postule une *compétence linguistique*) et *l'emploi* (qui postule une *compétence de communication*). […] l'objectif général visé est donc la compétence de communication qui prend en compte la dimension linguistique et extralinguistique de la communication, et qui constitue un savoir-faire à la fois verbal et à la fois non verbale, c'est-à-dire une connaissance pratique (donc pas nécessairement explicitée) du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles, qui permet son emploi approprié en situation. » (Galisson R., 1980 : 14)

Jusqu'à présent, il existe effectivement plusieurs modèles de compétence de communication qui s'inspirent de la définition originelle du concept. Il se caractérise par un certain nombre de catégorisations des composantes qui ont été réalisées par des auteurs afin de rendre cette notion fonctionnelle dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues. Nous nous penchons sur quelques-uns de ces modèles afin d'en analyser les composantes et de vérifier dans quelle mesure ils couvrent le champ communicatif.

Dans le cadre d'une recherche sur l'évaluation de cours de français à l'école élémentaire, M. Canale et M. Swain (1980) ont proposé un modèle de communication qui comprend les composantes suivantes :

- *Compétence grammaticale* (connaissance des items lexicaux, les règles de morphologie, de syntaxe, de grammaire, de sémantique et de phonologie...) ;

- *Compétence socioliguistique* (connaissance des règles socioculturelles de l'emploi et règles discursives dans un groupe donnée) ;

- *Compétence stratégique* (stratégies de communication verbales ou non verbales qui permettent de compenser les difficultés de la communication dues à des variables de performance ou à une compétence insuffisante).

(Canale M., Swain M., 1980 : 29-31)

Le modèle de M. Canale et M. Swain (1980) se distingue par l'introduction d'une nouvelle dimension de la compétence de communication. Il s'agit de l'aspect paraverbal de la communication qui est inclus dans une composante stratégique qui permet de combler les lacunes de communication. Cette composante consiste également en la paraphrase, la maîtrise de certaines stratégies et la variation du ton du discours en fonction de la situation de communication permettant à l'apprenant d'une langue étrangère de compenser les dysfonctionnements de la communication dus à des réalisations verbales insuffisantes ou lacunaires : « Le locuteur non-natif doit disposer de moyens et de stratégies lui permettant de gérer l'asymétrie communicative en langue étrangère. » (Springer C., 1998 : 78). Selon les auteurs, la compétence de communication est considérée comme une interaction entre la compétence grammaticale et sociolinguistique. Il importe de la prendre en considération dès le début de l'enseignement d'une langue étrangère. D'ailleurs, une performance de communication qui comprend des traits socioculturels, cognitifs, affectifs appartenant à la compétence de communication, a été abordée dans ce modèle afin de mettre en valeur l'aspect pragmatique et pratique de la compétence de communication.

A la différence du modèle de M. Canale et M. Swain (1980), S. Moirand (1982) a également proposé un autre modèle de la compétence de communication qui met l'accent sur l'appropriation et qui combine quatre composantes :

- *Composante linguistique* (connaissance des modèles phonétiques, lexicaux et morphologiques) ;

- *Composante discursive* (connaissance et appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés) ;

- *Composante référentielle* (connaissance et appropriation des objets du monde et de leurs relations) ;

- *Composante socioculturelle* (connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux). (Moirand S., 1982 : 20)

Le modèle de S. Moirand (1982) se différencie par la focalisation d'appropriation qui ajoute la connaissance dans chaque composante. Cette focalisation a pour but de supprimer d'une part une équivoque qui peut naître du modèle de M. Canale et M. Swain (1980) selon lequel la compétence de communication serait une potentialité. Et d'autre part, elle porte un caractère principal pour l'enseignement/apprentissage des langues. Il est nécessaire d'assurer l'appropriation des composants et la vérification de cette appropriation dans des situations réelles de communication. La compétence de communication dans ce modèle est examinée en termes d'acquisition et d'apprentissage par les locuteurs « dépassent sûrement les capacités des sociolinguistes à décrire la communication » (Moirand S., 1982 : 34). D'ailleurs, S. Moirand a aussi proposé des « stratégies individuelles de communication » dont le locuteur se servira de façon spécifique en fonction du contexte. Il importe donc qu'enseigner à communiquer prévoie l'étude de ces stratégies ainsi que leur rôle dans la production et l'interprétation des énoncés.

A travers les deux modèles susmentionnés, il apparaît un chevauchement partiel. La compétence stratégique de M. Canale et M. Swain ne correspond que partiellement à

la compétence socioculturelle de S. Moirand, qui recouvre en partie la compétence sociolinguistique de M. Canale et M. Swain. Cependant, dans son modèle, S. Moirand ajoute que les stratégies ne relèvent pas d'une compétence stratégique mais interviendraient lors de l'actualisation de cette compétence dans une situation de communication concrète. D'ailleurs, la nature et le nombre des sous-compétences de la compétence de communication changent selon les auteurs. La compétence linguistique et sociolinguistique est considérée comme un noyau dur dans la constitution de cette compétence.

En 1998, on a davantage remarqué l'évolution de la définition de la compétence de communication dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* du Conseil de l'Europe (2001). Effectivement, pour le CECRL[1], la compétence de communication consiste en trois sous-composantes suivantes :

- *Compétence linguistique* : il s'agit des savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la grammaire, à la sémantique, à la phonologie, et à l'orthographe ;

- *Compétence sociolinguistique* : c'est-à-dire la connaissance et les habilités pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. Cette compétence comprend aussi les marqueurs de relation sociale, les règles de politesse, les expressions populaires, les différents registres, etc.

- *Compétence pragmatique* : « [elle] recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressource de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole, en s'appuyant sur des scénarios, ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. ». Ce qui correspond généralement à la capacité de bien gérer les interactions de la vie quotidienne. (2001 : 86-102)

[1] Nous écrivons désormais CECRL à la place de *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

La définition de la compétence de communication que nous venons d'analyser au-dessus dans le cadre CECRL se trouve dans une optique actionnelle. L'apprenant ou l'usager se trouve dans un rôle d'un « acteur social » qui réalise des tâches dans des contextes et des conditions variées en mettant en œuvre des compétences. La place de l'interaction orale, les situations conversationnelles sont privilégiées. D'ailleurs, cette analyse nous montre aussi que la compétence de communication dans le CECRL met l'accent sur les savoirs, et les savoir-faire pour objectif de permettre aux locuteurs d'interagir efficacement dans diverses situations de communication.

En bref, chaque modèle met en lumière un aspect différent de la compétence de communication et traite un problème particulier de la communication et de son enseignement : l'accent est tantôt mis sur le savoir et savoir-faire, tantôt sur un ensemble d'aptitudes, tantôt sur la dimension transactionnelle, tantôt sur l'appropriation de cette compétence, etc. Dans l'ensemble, ces modèles jouent un rôle important qui vise à amener les apprenants à agir efficacement au sein des communautés sociales au moyen des langues étrangères. Par ailleurs, il importe également de raccourcir la distance vécue entre apprendre et utiliser les langues en rapprochant les activités scolaires des activités sociales. Le manque des connaissances relatives à des codes linguistiques et culturels propres à la culture autre dans ces échanges est souvent source de malentendus, voire de dysfonctionnements de la communication car, selon J. Gumperz (1989), « l'usage de la langue dépend de la culture et de la sous-culture et de normes propres au contexte ayant un rôle actif tant dans le choix des options communicatives que dans l'interprétation de ce qui est dit. ». Dans ce sens, F. Demougin a également écrit :

> « Si l'on veut bien s'arrêter un moment sur ce qu'est une langue, on verra que ce n'est pas seulement un ensemble de mots, de règles de fonctionnement de ces mots […]. C'est en effet apprendre à maîtriser un jeu social aux règles de fonctionnement bien précises, règles supposées connues de tous les partenaires de la communication : au-delà des normes linguistiques, en effet, il existe des usages sociaux, conversationnels, culturels […]. Le locuteur qui en méconnaît le fonctionnement se trouve forcement en position d'infériorité voire exclusion avec toutes les conséquences humaines et plus généralement politiques que cela entraîne. » (Démougin F., 1999 : 7-8)

Il s'ensuit donc que la langue et la culture sont indissociables et que l'on ne peut pas négliger l'importance de la composante culturelle de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

2. Rôle de la culture dans l'enseignement des langues étrangères

Dans la société, il est impossible de ne pas communiquer et la façon dont les gens communiquent reflète leur vie et leur culture. *Qui parle à qui ? Comment ? A quel sujet ?* Ce sont des questions concernant les éléments constitutifs de la communication. Quand ces éléments diffèrent ou changent, les éléments de culture subissent également des modifications. Dans cette partie, nous nous fixons l'objectif de mettre en évidence que l'étude de la culture fait partie intégrante de l'enseignement des langues. La relation entre langue et culture sera examinée en premier lieu. Cet examen permettra ensuite de préciser la présence des éléments de la culture en classe de langue et de ses représentations lors du processus d'échange conversationnel.

2.1 Rapport langue - culture

Dans la didactique du FLE, l'approche communicative considère la communication comme le but essentiel de l'apprentissage de langues étrangères. Effectivement, au cours du processus communicatif, connaître la grammaire d'une langue, sa syntaxe, son lexique assure apparemment le déroulement de la communication mais à un niveau élémentaire qui ne permet pas d'accéder au sens du discours émis dans toute sa dimension sociale. La culture constitue une composante inhérente à chaque individu et à la langue dans laquelle il s'exprime. Les liens qu'entretiennent la langue et la culture sont donc importants en didactique des langues. La réflexion sur la langue provoque souvent une réflexion parallèle sur la culture et vice-versa comme l'a dit R. Tarin : « L'individu est habitué à voir le monde à travers les mots utilisés par sa culture. » (2006 : 57).

Dans cette perspective, C. Lévi-Strauss (1996 : 78-79) présente un fil conducteur qui nous aidera à mieux comprendre les affinités qui existent entre la langue et la culture dans l'enseignement des langues étrangères :

- La langue est premièrement un produit de la culture. Elle exprime en effet une culture car ses éléments servent à procéder à des échanges symboliques entre les individus. Elle sert aussi à codifier un certain nombre de règles et de lois, ainsi qu'à instituer les différentes réalités sociales. Il est clair que le vocabulaire utilisé par l'apprenant est étroitement lié à ses modes de vie, à ses habitudes.

- Deuxièmement, la langue est ensuite une partie de la culture. La langue est certes un élément important de la culture au même titre que d'autres aspects comme l'habitat, les vêtements, la nourriture. Elle matérialise la culture en la rendant active. Elle assure sa mise en mouvement et c'est du côté de l'activité sociale que la langue acquiert sa pertinence. En ce sens, la langue est un moyen d'accès à une autre culture et de transmission des échanges et de l'information entre individus. Elle constitue un moyen de communication privilégié entre les membres d'une communauté, ou bien avec des membres d'une communauté étrangère. Pour parvenir à comprendre une culture, il ne suffit pas de communiquer en surface et d'avoir une facilité d'élocution superficielle. Il est important d'acquérir une compréhension systématique des relations structurelles entre la langue et la culture. C'est la base d'une vraie communication, d'une vraie interaction.

L'accès à une culture implique donc la maîtrise de la langue. En d'autres termes, c'est la langue qui est la condition et la détermination de la culture, celle-ci est transmise au moyen de la langue et c'est grâce à celle-ci qu'on effectue l'enseignement/apprentissage et la prise de conscience de la culture.

> « Le langage n'est pas seulement un instrument de communication. C'est aussi un ordre symbolique où les représentations, les valeurs et les pratiques sociales

> trouvent leurs fondements […]. Les représentations et les valeurs à travers lesquelles une société construit sa vision du monde et son identité résident essentiellement dans le langage ; celui-ci est ainsi l'agent fondateur de socialisation de l'individu et de son intégration à la culture. »
>
> (Ladmiral J., Lipiansky E. M., 1989 : 25)

Evidemment, une des difficultés qui nuisent à l'acquisition culturelle se situe dans la capacité de maîtriser la langue, autrement dit la langue est le moyen nécessaire permettant la rencontre de l'autre comme l'a dit J. Duverger : « Les formes syntaxiques ne sont pas non plus innocentes, traduisant des manières de penser ou de s'émouvoir qui ne sont pas tout à fait semblables. » (1996 : 27). M. Abdallah-Pretceille, pour sa part, a aussi souligné cette idée, en constatant que :

> « Si les apprentissages linguistiques ont focalisé dans un premier temps l'attention, il conviendrait cependant d'éviter toute prise de position qui réduirait l'apprentissage des langues à la seule dimension linguistique. En effet, la maîtrise linguistique est susceptible de cacher une méconnaissance humaine et culturelle, qui se traduirait par la multiplication des quiproquos et des incompréhensions. Pour notre part, nous mettons essentiellement l'accent sur la culture et donc sur la communication ou sur la communication et donc sur la culture. En effet, culture et communication se soutiennent mutuellement et ne prennent sens que l'une par rapport à l'autre. » (Abdallah-Pretceille M., 1991 : 95)

- La langue est enfin une condition de la culture. Elle est utilisée pour marquer l'appartenance d'une personne à une société. Certes, tout individu appartenant à une communauté, reçoit en partage une langue et une identité sociale et culturelle. C'est l'identité des sujets qui se construit à travers le langage, le non-verbal et les dimensions de la ritualisation sociale. On peut remarquer que les difficultés que les locuteurs ont proviennent du processus d'adaptation à des interlocuteurs qui n'ont pas les mêmes références, à des normes ou des pratiques langagières qui correspondent à des ancrages culturels. Si un individu étranger au groupe par exemple n'en parle pas la langue, il n'en sera pas compris. S'il en possède la langue mais s'il ne possède pas les clefs du fonctionnement social, il ne sera pas accepté socialement par le groupe. C'est

pourquoi, une communication efficace a besoin non seulement de ses aspects linguistiques mais surtout des aspects culturels que toute langue véhicule comme l'a remarqué L. Porcher : « La langue est tout entière marquée de civilisation, d'une part parce qu'elle est un produit socio-historique et d'autre part dans la mesure où elle est toujours d'abord une pratique sociale. Réciproquement, aucun trait de civilisation n'existe indépendamment de la langue. » (Porcher L., 1982 : 39)

D'ailleurs, la langue a pour tâche de concrétiser la pensée. C'est à travers les mots que l'individu acquiert la culture de son groupe, découvre les valeurs des peuples. La culture que l'individu reçoit engendre progressivement un comportement, une manière de s'exprimer qui lui sont propres, sa « parole » comme l'a dit J.C. Beacco : « Il apparaît que l'attention portée aux mots en tant qu'ils sont la trace du culturel peut constituer un point de départ pour des activités pédagogiques dont certaines concernent l'épaisseur historique des mots. » (2000 : 139).

Dans l'ensemble, la langue et la culture sont inséparables : une bonne connaissance de la langue est en relation étroite d'une bonne connaissance de sa culture. Il est nécessaire de maîtriser celle-ci pour comprendre la langue comme l'a remarqué F. Demougin : « Maîtriser une langue-culture revient à maîtriser un mouvement constant entre la reconnaissance et la subversion d'une identité communautaire dont la langue dans ses aspects strictement linguistiques ne constitue qu'un élément parmi d'autre. » (1999 : 9). Toutefois, l'apprenant lors de son apprentissage ne connaît pas de mécanismes sociaux qui l'aident dans l'appropriation de la langue-culture étrangère. Selon A. Martinet, « Apprendre une langue étrangère, ce n'est pas mettre de nouvelles étiquettes sur des objets connus, mais s'habituer à analyser autrement ce qui fait l'objet de communication linguistique. » (2003 : 12). Il importe de connaître les nuances qui existent dans une langue étrangère ainsi que les différents usages des mots selon les cultures.

2.2 La présence de la culture en classe de langue

Comme nous avons susmentionné, la langue et la culture ont une relation étroite : la langue fait partie de la culture et la culture est imprégnée de la langue. Cette relation en didactique des langues permet d'une part de rendre compte de la diversité des pratiques linguistiques et langagières transmises dans les classes de langue. Elle établit d'autre part des objectifs et un programme à cette discipline. Effectivement, la classe de langue est un espace de contact culturel singulier dont l'objectif est de faire acquérir aux apprenants, à la fois une compétence linguistique et un savoir sur la culture étrangère, de comparer la culture étrangère à leur propre culture, de relativiser leur propre culture et d'opérer des changements dans l'attitude des apprenants vis-à-vis d'autres cultures. Ces changements dépendent des modifications des structures cognitives.

> « Ce sont précisément ces structures cognitives ou schèmes qui reflètent les significations culturelles communes-frontières que l'étude de la culture devrait modifier. Les schèmes qui incarnent le sens qu'ont les individus de leur propre identité ethnique déterminent la manière dont ils appréhendent d'autres cultures et le sentiment ethnique d'autres personnes ; ce sont ces schèmes qui doivent changer si l'on veut obtenir une modification dans la façon dont ces individus perçoivent les autres, et dans leurs attitudes vis-à-vis d'eux. »
>
> (Byram M., 1992 : 154)

Du point de vue de la pratique, on peut constater que dans les pratiques d'apprentissages, le linguistique plutôt que le langagier, a encore la primauté. Les enseignants ont centré leur travail sur la grammaire, le lexique. Ils semblent accorder peu d'importance à l'étude de la culture. Pour les apprenants, il importe de connaître la langue avant de remarquer des aspects culturels. L'enseignement de culture se caractérise donc « par une dissymétrie entre la forme de présence de la langue et celle de la culture. » (Beacco J.C., 2000 : 66)

- La première dissymétrie se manifeste à travers l'objet d'enseignement : listes des mots les plus fréquents, listes de comportements communicatifs transformés en actes de paroles, la description des besoins langagiers et des

domaines d'utilisation de la langue étrangère.

- La seconde dissymétrie se trouve dans la façon d'introduire les contenus. En effet, dans la classe de langue, l'enseignant utilise un échantillon linguistique pour enseigner la langue aux apprenants. Cet échantillon de langue est complété par le manuel, la grammaire de référence, les supports pédagogiques ou les dictionnaires. Ainsi, l'enseignant n'est plus le simple locuteur mais un médiateur qui a pour mission de développer chez ses apprenants le goût des langues, le besoin de connaître l'autre, la volonté de s'émanciper en se référant aux principes et aux valeurs provenant de la langue qu'il apprend.

> « La didactique des langues doit dépasser le simple objectif de développer les compétences linguistiques des apprenants afin d'enrichir les représentations et les attitudes à l'égard des pays et des habitants dont ils apprennent la langue. L'utilisation d'une langue en situation réelle implique une connaissance de la société sous tous ses aspects : réalité actuelle, arrière-plan historique, codes comportementaux, valeurs morales, etc. » (Colles L., et *al.* 2005 : 135)

2.3 Identité, représentations sociales et stéréotype en communication

2.3.1 Identité sociale

A travers l'analyse susmentionnée, on aperçoit les nouvelles orientations didactiques qui sont centrées sur le rapport unissant langue et culture. Certes, les sciences de communication et la didactique des langues ont montré que toute rencontre avec l'Autre implique un partage de systèmes symboliques différents d'ordre culturel (identité, représentation, etc.). Dans le domaine de la didactique des langues étrangères, les notions d'identités, de représentations sont importantes car elles problématisent la relation que l'apprenant conserve d'une part avec la culture étrangère enseignée et d'autre part avec sa propre identité comme l'a écrit E. Bautier : « Etudier le langage, les catégories de classement utilisées, c'est donc aussi étudier le type de rapport au monde qu'entretient le sujet en fonction de sa place sociale et de son histoire personnelle. » (1995 : 211)

Le phénomène identitaire est d'abord considéré comme un processus qui met en jeu des aspects relationnels, interactionnels et dynamiques. Ce processus est effectivement élaboré à travers l'image de soi dans son rapport à l'Autre et à la société. L'individu fait face constamment aux épreuves de la vie qui l'incite à modifier son système identitaire afin de s'adapter comme l'a noté E. Bautier :

> « L'analyse des pratiques langagières permet d'étudier différentes manifestations de cette identité, du moins telle que le locuteur (es) la représente. Celle-ci est, bien évidemment, présente dans les rôles construits dans l'interaction, rôles imposés et/ou négociés par les différents interlocuteurs, mais elle l'est aussi dans les conduites langagières utilisées (en particulier, les différents actes de parole et de discours). Elle est généralement présente dans la mise en œuvre des formes linguistiques et langagières qui marquent l'appartenance d'un sujet à un groupe. »
>
> (Bautier E., 1995 : 210)

Dans sa vie sociale, chaque individu se manifeste effectivement les multiples facettes avec lesquelles il s'engage avec autrui et la société. L'influence normative des groupes sociaux auxquels il appartient pèse sur lui et lui donne un sentiment de sécurité, de confiance et par conséquent constitue un noyau de son identité sociale. Il est amené à assumer des rôles qui varient en fonction des attributions que lui confère son âge, son sexe, sa profession, etc. Il a toujours des stratégies pour s'adapter à ces rôles comme avocat, étudiant à l'université, président dans une entreprise ou un aspect parmi d'autres de sa personnalité en fonction du contexte. En général, tous ces systèmes de conduites sont rattachés à un code d'honneur. L'observation de ce code permet aux individus d'assurer leur statut social et leur reconnaissance par le groupe.

A travers le jeu interactionnel permanent, ce sujet se construit constamment, se définit lui-même, mais aussi est défini et reconnu par autrui et la société qui l'entoure.

> « L'identité sociale tend donc à s'adapter et à se montrer conforme aux normes, aux valeurs et aux modèles sociaux (à part si le sujet cultive une identité d'original, d'excentrique, de marginal) ; elle est façonnée par les représentations et les codes culturels, projetés dans les attentes et les jugements d'autrui. »
>
> (Lipiansky E.M., 1992 : 21)

Le rôle des interactions est fondamental parce que le sujet ou individu se trouve affronté au regard de l'Autre en fonction du contexte, à des modèles culturels, et sociaux différents face auxquels il se trouve dans l'obligation de se déterminer. Ce processus donne à l'identité sociale un aspect évolutif permettant sa reconstruction dans les engagements de l'individu à travers les interactions sociales qui permettent de mieux évaluer lui-même et les autres.

> « Tous les apprenants, par la langue qu'ils parlent, portent en eux les éléments visibles et invisibles d'une culture donnée. Ainsi, dès le jeune âge, il se développe chez les apprenants des représentations collectives et des représentations individuelles. D'une part, ils s'approprient progressivement les croyances dominantes et les modes de pensées qui s'imposent dans leur groupe familiale et social. D'autre part, ils sont conscients des rapports de force dans leur environnement physique et social. Ils deviennent sensibles aux changements. »
>
> (Zarate G., Gohard-Radenkovic., 2003 : 57)

2.3.2 Représentations sociales

On constate que, à l'heure actuelle, la rencontre entre individus relève les caractéristiques des rencontres interpersonnelles et la communication y est médiatisée par les représentations. Selon E. M. Lipiansky (1989), ces représentations sont des représentations sociales qui ne résultent pas seulement des perceptions et des projections individuelles mais qui s'ancrent dans un imaginaire social, fruit de l'histoire entre groupes ethniques ou nationaux. En ce sens, W. Doise a aussi noté : « Une représentation sociale consiste toujours à ancrer nos connaissances dans un monde de valeurs sociales hiérarchisées résultant des positions asymétriques occupées par des groupes et individus dans un champs social. » (1990 : 114).

En effet, les représentations sociales jouent un rôle essentiel dans l'interaction car elles se manifestent sous forme de connaissance socialement élaborée et partagée qui a une visée pratique et qui contribue à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. Comme l'a écrit G. Vignaux, ce sont des « modes de régulation de cet échange et ces modes de régulation peuvent être alors considérés comme une sorte de

métasystème intervenant en permanence sur nos organisations cognitives. » (1991 : 229-230). Ces savoirs partagés fonctionnent comme autant de système d'interprétation de la réalité et aboutissent à des conduites particulières ou collectives. Par ailleurs, ils autorisent et favorisent les interactions interindividuelles dans le cadre de communication comme l'a remarqué G.N. Fischer :

> « La représentation est un processus d'élaboration perceptive et mentales de la réalité qui transforme les objets sociaux (personnes, contextes, situations) en catégories symboliques (valeurs, croyances, idéologies) et leur confèrent un statut cognitif permettant d'intégrer les aspects de la vie ordinaire par un recadrage de nos propres conduites à l'intérieur des interactions sociales. »
>
> (Fischer G.N., 1987 : 118)

Les représentations sociales sont également considérées comme des « guides pour l'action » (Abric J.C., 1994 : 13) qui, en orientant les pratiques des sujets et les relations sociales, permettent un pré-décodage de la situation à laquelle se trouve confronté un acteur et qui demandent une réaction immédiate de ce dernier. Selon C. Bonardi et N. Roussiau (1999), analyser une représentation, c'est tenter de comprendre et d'expliquer la nature des liens sociaux qui unissent les individus, des pratiques sociales qu'ils développent. Effectivement, le locuteur en contact avec les autres a tendance à interpréter la réalité de l'autre, afin de mieux la comprendre, par le biais des catégorisations dont il dispose dans son propre système, à classer les différences selon un principe qui lui est familier et qui se conforme à son univers habituel comme le dit H. Boyer : « Toute représentation implique une évaluation qui oriente la représentation dans le sens d'une stigmatisation, c'est-à-dire d'une appréciation négative, d'un rejet et s'agissant d'un individu ou d'un groupe, en fin de compte d'une discrimination. » (2001 : 42). Dans la même perspective, selon N. Auger (2007), c'est le jugement de valeur sur la façon de parler qui est vu comme une attitude du locuteur, une représentation qui va être dite pour mettre à distance l'autre. Le locuteur ne s'intéresse pas à la dimension représentationnelle des savoirs partagés. Une représentation renvoie à un ensemble de connaissances partagées et assimilées, par le groupe concerné. La négligence de ces connaissances aboutit d'une part à la menace de face des interactants et influence d'autre part

l'efficacité du processus communicatif. Ainsi, on peut remarquer que les représentations sociales sont en relation avec les comportements et attitudes des utilisateurs de la langue. Elles n'impliquent pas seulement des interprétations intersubjectives, mais aussi les relations entre personnes qui impliquent leur investissement affectif dans la communication.

> « La sociolinguistique est inséparablement une linguistique des usages sociaux de la/des langue(s) et des représentations de cette/ces langue(s) et de ses/leurs usages sociaux, qui repère à la fois consensus et conflits et tente donc d'analyser des dynamiques linguistiques et sociales. » (Boyer H., 1990 : 104)

D'ailleurs, les représentations sociales ont pour mission de nous conduire à penser la réalité quotidienne et de nous orienter en nous donnant des interprétations particulières du monde physique et social. Elles présentent effectivement des indications, une prise de position ou une vue à travers lesquelles un sujet examine et interprète les événements et les situations pour pouvoir communiquer avec autrui.

> « La représentation ne sont pas simplement des images stabilisées propres à des sujets, ou à des communautés, mais des visions du monde qui apparaissent, sont négociées, éventuellement imposées, transformées, reformulées sans cesse dans les interactions situées entre acteurs sociaux et de savoirs élaborés en commun dans la pratique quotidienne. » (Mondada L., 1998 : 127-147)

En ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de langue étrangère, les représentations ne portent pas simplement sur les langues et les usages linguistiques, mais aussi sur les relations entre soi et les autres. Elles influencent les procédures et stratégies que mettent en œuvre ceux qui les apprennent. Selon H. Boyer (1997), ces représentations peuvent être porteuses aussi bien de valorisation, de sécurisation, de sublimation, que de dévalorisation, d'insécurisation et de culpabilisation. Il est donc nécessaire que la formation des étudiants en langues étrangères à mieux apprendre revienne à faire évoluer ces représentations.

> « Dans la conversation il s'agit d'un sens social, négocié entre les interlocuteurs et référé par le langage à des schèmes qui existent dans la culture du groupe en

tant que ressources collectives, par exemple sous la forme de formules stéréotypées, et qui sont théoriquement accessibles à tous les membres du groupe. » (Py B., 2000 : 6)

2.3.3 Stéréotypes en communication

Chaque société a une représentation d'elle-même et une représentation de l'étranger. Ces représentations ne sont pas objectives. Quand nous voyons notre société et des autres en fonction des héritages que nous recevons, surgissent les stéréotypes, un phénomène répandu de la représentation de la réalité.

D'après L. Bardin, le stéréotype est défini comme « une composition sémantique toute prête, généralement très concrète et imagée, organisée autour de quelques éléments symboliques simples, qui vient remplacer ou orienter l'information objective ou la perception réelle. Structure cognitive acquise et non innée, le stéréotype plonge ses racines dans l'affectif et l'émotionnel. » (1980 : 51). Dans cette perspective, le stéréotype semble jugé comme une construction symbolique simplificatrice et une image souvent construite par l'imaginaire que la majorité des membres d'une société ont en commun et qu'ils considèrent comme justes. Il fonctionne à l'intérieur des processus de construction de la connaissance et conduit à percevoir l'étranger à travers les représentations toutes faites portées par la culture à laquelle on appartient. Concernant ce point, L. Porcher confirme aussi que « Les stéréotypes existent au plus profond de nous, nous ont été légués comme un héritage irréfléchi, allant de soi, évident. Ils font donc partie de notre capital social et culturel. En tant que tels ils possèdent une identité propre, ils font inévitablement partie de la réalité sociale. » (1995 : 64).

Chaque individu à travers son processus de prise de parole se définissant par son style ou sa personnalité et par son inscription dans des groupes ou communautés, où la catégorisation sociale et stéréotypes varient en fonction du contexte. Effectivement, les hommes ont en tête une image préétablie qui suscite une certaine attente. Lors du contact avec des autres, ils ont tendance normalement à organiser l'information provenant de leur environnement selon des critères, de leurs besoins et de leurs valeurs. Ils sélectionnent les

informations nouvelles qui viennent confirmer cette attente. Celles-ci sont mieux perçues et mémorisées dans la mesure où elles s'assimilent plus aisément aux conceptions stéréotypées préexistantes comme le souligne M. Bekombo :

> « Le stéréotype se construit généralement sur l'un des éléments constitutifs du sujets tributaire d'une identité ; celui-ci est alors perçu d'un point de vue analytique, comme objet fragmenté dont les composantes de type physique ou moral, sont isolément soumises à des appréciations normatives, en vue, chaque fois, d'une caractérisation globale de l'objet. » (Bekombo M., 1983 : 41)

Lorsque les stéréotypes ne fonctionnent pas pour les personnes avec qui ils entrent en contact, ils les écartent, mais ils ne les éliminent pas et ils peuvent toujours les ressortir face à des comportements qu'ils ressentent comme étranges. Dans ce cas, selon F. Demougin (2010), les stéréotypes constituent un pont entre domaine cognitif et domaine culturelles : son maniement relève à la fois de la maîtrise du schème interprétatif donné, des relations culturelles instituées et de son dépassement, au cœur d'une dialectique entre le maintien et le rejet. D'ailleurs, D. Moore (2004) ajoute également que les stéréotypes jouent un rôle de clefs d'interprétation, non pas pour rendre compte d'une situation, mais pour la rendre signifiant. Il importe d'après J.P. Leyens (1996) de prendre en compte leur utilité ou leur nocivité dans la construction et la pérennisation des relations interindividuelles et intergroupales.

Dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, surtout du FLE, on constate que les savoirs des apprenants d'une langue étrangère sur la culture de la langue cible ne se réduisent pas à une page blanche. Ils disposent de savoirs préalables sur la langue cible. De plus, toutes les langues possèdent des formules rituelles, sortes de normes implicites correspondant à des usages concrets qui les déclenchent systématiquement. L'utilisation de ces expressions exclut le hasard car il s'agit effectivement d'une partie de la signification ou d'une représentation simplifiée et courante qui permet une communication optimale dans la mesure où elle véhicule de la norme sociale.

Il est nécessaire de se nouer entre la construction de connaissances linguistiques et culturelles et les représentations des apprenants sur le pays ou le peuple dont ils apprennent la langue car l'apprentissage d'une langue étrangère signifie apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des attitudes, des façons de penser, une logique autre, nouvelle différente et comprendre les comportements individuels. Selon J. Girardet (1992), parler une langue, c'est effectivement dire autrement, donc vivre et sentir autrement. Cet objectif ne demande pas simplement d'apprendre des formulations préférentielles mais surtout de connaître les représentations qu'ont les Français sur un certain nombre de sujets qu'ils s'appliquent à eux-mêmes et qu'ils peuvent appliquer aux autres. La connaissance stéréotypique « permet de relier tout message reçu ou produit à l'univers des expériences familières et d'ainsi comprendre un comportement singulier à partir d'elles. » (Demougin F., 2010 : 82). De plus, comme les stéréotypes sont une forme de représentation étroitement liée à la perception d'autrui, ils peuvent et doivent participer à un enseignement visant l'élaboration d'une compétence culturelle chez l'apprenant. En ce sens, la prise en compte des stéréotypes amène l'apprenant à se pencher non seulement sur la culture étrangère, mais aussi sur sa propre culture maternelle qui joue un rôle des filtres pour les interprétations de la culture et de la langue étrangère comme le souligne F. Demougin :

> « Apprendre une langue (étrangère ou seconde) va de fait consister pour l'apprenant à élaborer, à partir de son interaction avec le matériau linguistique et langagier contextualisé qu'il rencontre, un nouveau système explicatif, en corrélation interne avec le système de sa langue maternelle (ou de l'usage ordinaire de sa langue), et en corrélation externe avec les systèmes explicatifs de ses interlocuteurs. » (Demougin F., 2008 : 103)

En outre, il est également important de considérer le stéréotype dans la perspective ouverte en prenant compte la catégorisation sociale et les jugements de valeur liés aux catégories. En effet, le stéréotype est un élément incontournable de l'interaction sociale. L'apprentissage d'une langue et une culture étrangère exige un processus de décentration positive par rapport à sa propre communauté et par rapport aux représentations et aux pratiques qui y sont en vigueur. La prise de conscience de ses propres stéréotypes, la

découverte des stéréotypes véhiculés par la culture étudiée ou le pays d'accueil a pour but de favoriser souvent le processus d'acculturation, entre autres linguistique, de permettre aux apprenants de se socialiser car c'est pour eux un processus constant d'identification de soi par le détour de l'autre et de l'autre par rapport à soi. Dans ce cas, l'enseignant de FLE ne doit pas seulement enseigner la langue et la culture, mais aussi montrer comment la culture maternelle des élèves entre en interaction avec la culture d'un natif du français ou celle d'un francophone.

> « L'enseignant comme tout individu est lui aussi porteur d'une vision du monde subjective - que pour mettre en question leur ″neutralité″ : le véritable enjeu, dans une éducation interculturelle, serait alors de construire des représentations intersubjectives négociables à l'intérieur de la relation avec l'autre et dans lesquelles il puisse aussi se reconnaître. » (De Carlo M., 1998 : 86)

D'ailleurs, il importe également que la classe de langue soit considérée comme un lieu où les représentations de la culture nationale, étrangère sont mises à jour, analysées, objectivées. Tout enseignant veut transmettre la réalité de la culture et de la langue qu'il enseigne. Selon M. De Carlo (1998 : 103), « le but n'est pas de monter ou démonter un mécanisme, mais de comprendre des gens, d'entrer en contact avec eux, de retrouver leur comportement et dans leur mentalité des éléments familiers, d'en découvrir de nouveaux. Bref, insensiblement l'observation de la culture de ces gens, par le biais de leur langue, va mobiliser leur intérêt. ».

Dans l'ensemble, la langue et la culture se soutiennent mutuellement et ne prennent sens que l'une par rapport à l'autre au cours de l'enseignement de la compétence de communication. Par ailleurs, la notion d'identité, les phénomènes représentationnels et les stéréotypes dans ce processus nous amènent à considérer que l'enseignement d'une langue étrangère ne peut être neutre pour les apprenants parce que derrière un ensemble de mots ou de connaissances linguistiques à acquérir, ils aperçoivent un monde qui vit, qui communique, qui parle en un mot, qui existe et que « en situation scolaire, apprendre c'est travailler sur et avec des représentations, représentations sociales et représentation métacognitives, c'est nommer et par là,

construire et modifier des catégorisations. » (Bautier E., 1995 : 212). C'est à ce moment-là que la langue qu'ils étudient perd sa carapace de matière universitaire, matière à examens et devient un objet vivant.

L'acquisition de trois facteurs susmentionnés a pour mission d'objectiver le propre capital culturel des apprenants, de mettre en questions leur neutralité et se construire des représentations intersubjectives à l'intérieur de la relation à l'autre. Pour ce faire, il nous est donc nécessaire d'ouvrir une fenêtre sur un paysage culturel différent et sur la perception de l'altérité au cours du processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères comme l'a remarqué M. Abdallah-Pretceille : « Apprendre à voir, à écouter, à être attentif à autrui, apprendre la vigilance et l'ouverture dans une perspective de diversité et non de différences renvoie à la reconnaissance et à l'expérience de l'altérité, expérience qui s'acquiert et se travaille. » (2003 : 14). Dans la même perspective, D. Chini a également noté : « Apprendre une langue étrangère suppose la gestion d'un ensemble complexe d'altérités multiples, ou plutôt d'une altérité multiforme, où le linguistique et le langagier, mais aussi le social et le culturel, le cognitif et l'affectif sont, pour reprendre la métaphore de E. Morin (1990), tissés comme autant de constituants hétérogènes inséparablement associés. » (2011 : 14).

2.4 Nécessités d'un enseignement de la culture

Nous savons que tout être est enraciné dans un vécu historique qui surdétermine en partie la façon dont il s'engage socialement et effectivement dans un acte affectif. Dans l'enseignement des langues étrangères, il importe de prendre en considération des interférences et des transferts dus à la culture première. Un apprenant n'est jamais, un débutant total lors de son apprentissage de la culture de la langue apprise. Il peut recevoir des connaissances relatives à cette culture dans sa propre langue à l'école et aussi au travers des médias. Enseigner une culture étrangère a donc pour tâche de conduire les apprenants à connaître de nouveaux systèmes de signification et les symboles qui s'y attachent comme l'a écrit F. Demougin : « Enseigner la culture, c'est moins se frotter à une culture littéraire française hiérarchisée que se construire, dans la langue qu'on

apprend et qui est forcément, même maternelle, celle de l'autre, une nouvelle médiation au monde. » (2008 : 106). De plus, il ne suffit pas de décrire des comportements, des artefacts et des institutions d'une culture étrangère qui ne sont pas nécessairement de nature langagière, il importe de mettre tous ces éléments dans l'aspect des significations acceptées à l'intérieur de la culture qu'ils incarnent et dont ils constituent des réalisations.

Dans l'enseignement de la langue, il importe de prendre en considération des outils nécessaires à une vraie communication. Pour obtenir ce but, les échanges linguistiques doivent être insérés dans un contexte permettant d'identifier toutes les composantes d'une situation de communication.

> « Les énoncés ne sont pas indifférents les uns aux autres et ils ne se suffisent pas à eux-mêmes ; ils se connaissent les uns les autres, se reflètent les uns les autres (…). Un énoncé est rempli des échos et des appels d'autres énoncés, auxquels il est relié à l'intérieur d'une sphère commune de l'échange verbal. »
>
> (Bakhtine M., 1984 : 298)

En effet, la même expression linguistique n'a pas forcément le même sens au milieu et à la fin d'un processus communicatif. L'exemple que J. Gumperz (1989) propose est l'expression « venez donc nous voir » qui forme une invitation. Si cette expression sert à terminer une conversation, elle en est une au milieu d'une conversation. L'étranger qui n'était pas au courant de cette convention socioculturelle pourrait interpréter le message verbal de façon erronée. M. Byram préconise que « L'étude de la culture a un rôle certain à jouer dans l'enseignement de la langue dans la mesure où les mots d'une langue étrangère renvoient à des significations à l'intérieur d'une culture donnée, créant ainsi une relation sémantique que l'apprenant doit comprendre. » (1992 : 18).

L'enseignement d'une langue dépend non seulement de la linguistique mais aussi de la pragmatique et de la sociolinguistique car la complexité de la communication demande certaines caractéristiques que la compétence linguistique ne peut égaler : l'adaptation du discours à la situation de communication, l'adéquation des interlocuteurs

aux normes sociales, leurs diverses stratégies de communications selon leur origine culturelle. Compte tenu des définitions de la compétence de la communication, les enseignants de langue offrent aux apprenants, à côté de la compétence grammaticale, les manières d'analyse grâce auxquelles un locuteur natif utilise une langue donnée pour établir une interaction sociale. Ces analyses ont pour mission de montrer aux apprenants des emplois pragmatiques de la langue propres à la culture en question.

> « Si former un sujet capable de communiquer, c'est-à-dire d'entrer en contact avec l'Autre étranger, de mettre en commun, d'échanger avec lui des expériences singulières demeure l'objectif privilégié, avec la communication comme référentiel, la culture retrouve de l'importance, mais toujours un rôle de faire-valoir : elle est à la solde de la communication, comme elle était dans la mouvance de la littérature ou dans l'ombre de la langue. »
>
> (Galisson R., 1999 : 13)

D'ailleurs, la classe de langue est le lieu de rencontre de la culture étrangère enseignée et celle de l'apprenant. Il n'est pas certes nécessaire de se limiter à enseigner dans l'absolu les pratiques culturelles mais de les comparer à la propre culture de l'apprenant. L'objectif de la pratique pédagogique est de permettre à l'apprenant d'une part de s'approprier dans une certaine mesure l'aspect identitaire qui régit le fonctionnement social des individus de la langue cible pour franchir la barrière culturelle et langagière et ne pas tomber dans les pièges des malentendus culturels. Et d'autre part par un enseignement contrastif, il vise à aider l'apprenant à mieux comprendre les spécificités de sa propre culture de référence.

> « Il existe un niveau de culture sous-jacent, caché, et très structuré, un ensemble de règles de comportement et de pensée non dites, implicites, qui contrôle tout ce que nous faisons. Cette grammaire culturelle cachée détermine la manière dont les individus perçoivent leur environnement, définissent leurs valeurs, et établissent leur cadence et leurs rythmes de vie fondamentaux. Nous sommes, pour la plupart, totalement inconscients ou seulement superficiellement conscients de ce processus. » (Hall E.T., 1984 : 14-15)

En cela, l'enseignant a pour mission d'être un modérateur culturel en analysant au

profit des apprenants, la relation particulière entre l'environnement culturel de son enseignement et la langue ainsi que la culture qu'il enseigne. De telles pratiques aboutissent progressivement à une prise de conscience des valeurs de sa propre culture, de la culture étrangère chez l'apprenant.

> « Enseigner une culture étrangère, c'est permettre aux élèves de connaître de nouveaux systèmes de signification et les symboles qui s'y attachent, c'est leur fournir l'occasion d'acquérir de nouvelles compétences, et leur donner à réfléchir sur leur propre culture et leur compétence culturelle. » (Byram M., 1992 : 69)

Dans l'ensemble, le processus de l'enseignement des langues étrangères en classe de langue comprend des références explicites et implicites à l'ensemble culturel dont on a extrait la langue en question. Il est donc indispensable de prendre en compte la culture de la langue cible dans ce processus. Cette prise en compte permet de s'approprier non seulement à la langue cible mais aux aspects culturels qu'elle véhicule. S'il n'y a pas de culture sans la langue, il n'est pas, non plus de langue sans culture. D'ailleurs, il est aussi nécessaire selon F. Démougin (2009) de se demander comment travailler conjointement les compétences linguistiques, discursives, référentielles et socioculturelles à partir de la « culture » entendue comme contextualisation des savoirs et de la connaissance, comme un processus dynamique de rapport au savoir, comme le produit d'une interaction, toujours en création et en devenir, au fil des expériences de l'individu.

En bref, l'enseignement d'une langue se produit toujours dans un contexte de contacts entre plusieurs cultures. On n'enseigne jamais une langue à travers un simple contenu linguistique car toute langue véhicule avec elle une culture et « tout comportement verbal est régi par des normes sociales qui déterminent les rôles des participants, les droits et devoirs à l'égard d'autrui, les sujets de discussion autorisés, les façons de parler appropriées et les manières d'introduire l'information. De telles normes sont spécifiques à un contexte et à un réseau d'individus donnés. » (Gumperz J., 1989 : 69). Toujours selon cet auteur, comprendre le rôle de la langue dans l'éducation et dans le processus social en général, nous devons commencer par mieux comprendre comment signes linguistiques et savoir social interagissent dans le discours. Cela requiert une

perspective nouvelle sur les aspects à la fois linguistiques et sociaux des processus de communication. Dans ce sens, il s'agit d'une part de sensibiliser l'apprenant à des normes interactionnelles propres à la situation de classe, aux échanges enseignants/apprenants et apprenants entre eux pour la pratique de l'oral. Et d'autre part, il importe également de prendre en considération à la fois les fonctionnements sociaux de la langue, objet d'enseignement/apprentissage, et ses fonctionnements culturels : le désir de dire va de pair avec le désir d'apprendre à dire car la langue est considérée comme un vecteur des représentations que les apprenants se font de l'autre culture, et un moyen pour appréhender la culture étrangère.

En outre, apprendre une langue n'est pas uniquement synonyme d'ouverture aux autres mais comme l'a dit M. Byram : « La véritable signification de cette expression est que l'apprentissage de la culture qui résulte de l'apprentissage de la langue élargit les horizons. » (1992 : 18). Pour ce faire, la classe de langue vise d'une part à ouvrir les horizons sur un paysage culturel différent et sur la perception de l'altérité ; et d'autre part, selon F. Demougin (2008), à donner son espace à la langue ordinaire en continuum avec la langue apprise, de promouvoir un « trajet de langue » avec les creux de ce qui ne « parle » guère ou qui parle mal car l'apprenant se trouve mis en face à la langue d'autres individus, à leur façon spécifique de concevoir le monde et de l'affronter. Dans ce cas, les connaissances des rituels conversationnels de la langue cible sont considérées comme une des conditions nécessaires qui facilitent l'accès à la culture étrangère des apprenants.

3. Rituels de la communication en interaction exolingue

3.1 Définition des rituels

Tout discours est socialement et culturellement situé. Il est le résultat des règles des données qui varient d'une société à l'autre, voire à l'intérieur d'une même société, selon l'âge, le sexe, l'origine sociale ou géographique des interlocuteurs. Effectivement, toute société a des manières qui lui sont propres dans différents domaines. Le processus d'échange communicatif est également gouverné par un ensemble de savoirs pragmatiques et socioculturels qui varient d'une langue-culture à l'autre. Les membres de

chaque groupe social qui se rencontrent et communiquent ne partagent pas forcément les mêmes conventions de conversation, d'interprétation et possèdent des habitudes qui leur sont propres et permettent souvent de décoder les appartenances socio-culturelles. Ce n'est que récemment que les linguistes ont commencé à s'intéresser à la façon dont la langue est utilisée concrètement dans les diverses situations de la vie quotidienne. Divers travaux dans le domaine de l'ethnographie de la communication ont véritablement montré combien les variations entre différentes cultures affectent la façon dont les sujets parlants conçoivent et organisent les différents échanges communicatifs. La variable culturelle va constituer l'ancrage de tout essai d'une véritable communication qui implique non seulement l'existence d'un code commun aux interlocuteurs mais aussi des « rituels d'interaction » qui contribuent à faciliter et à réguler les rapports sociaux.

Il existe de nombreux points de vue concernant la définition du rituel en fonction des horizons théoriques. En effet, les rituels étaient auparavant analysés dans le contexte de la religion, des structures et des valeurs d'une société. Ils étaient considérés ensuite comme des textes dans une approche herméneutique. Récemment, ils sont étudiés principalement sous l'angle des pratiques rituelles pour la symbolisation culturelle et la communication sociale. Selon ce point de vue, les rituels se trouvent parmi les formes d'expression et de représentation les plus efficaces de la communication et sont la constituante fondamentale de toute interaction sociale. Les travaux de E. Goffman portant sur les études relatives à l'interaction à partir d'observations faîtes de scènes de la vie quotidienne, à l'ordre normatif et aux relations liant les différents éléments d'un système peuvent nous montrer les difficultés des communicants lors de l'échange verbal. Cet auteur considère la société comme une structure réalisée d'interaction et de communication verbale entre ses différents membres. D'ailleurs, il suggère que toute activité communicative dépend d'un format de production qui établit les façons dont on participe à l'événement. E. Goffman remarque que les partenaires exercent l'influence réciproque sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns en face des autres. Ils ont certes tendance à utiliser des modèles d'adaptation aux règles qui contiennent la conformité, l'esquive, les déviations, les infractions excusables, les violations flagrantes, etc. et qui demandent d'avoir un ménagement réciproque conduisant à un « ordre rituel ».

Dans *La mise en scène de la vie quotidienne*, E. Goffman définit que « le rituel est un acte formel et conventionnalisé par lequel un individu manifeste son respect et sa considération envers un objet de valeur absolue, à cet objet ou à son représentant. » (1973 : 73). L'auteur a effectivement donné une définition assez simple sur le rituel. Il aborde « le respect » envers un objet de valeur absolue. Toutefois, cette valeur n'est pas encore précisée ; elle est peut-être un autre individu. On constate ainsi que les élaborations conceptuelles quant au rituel d'E. Goffman sont très ténues ; seule l'idée d'une monstration du respect est évoquée en quelques lignes : « J'emploie le terme rituel parce qu'il s'agit ici d'actes dont le composant symbolique sert à montrer combien la personne agissante est digne de respect, ou combien elle estime que les autres en sont dignes. » (Goffman E., 1974 : 21). Concernant la définition du terme rituel, A.R Radcliffe-Brown affirme que : « Il existe une relation rituelle dès lors qu'une société impose à ses membres une certaine attitude envers un objet, attitude qui implique un certain degré de respect exprimé par un mode de comportement traditionnel référé à cet objet. » (1968 : 123).

En observant cette idée, on s'aperçoit que c'est la société qui commande aux participants du processus de l'échange conversationnel d'avoir une certaine attitude appropriée à un objet. Les participants ne peuvent pas se comporter n'importe comment. Ils devront sans le vouloir suivre certaines règles afin de bien garantir le déroulement de la conversation. Ces règles apparaissent dans la définition du terme « rituels » de D. Andre-Larochebouvy comme « Les ensembles réglés et traditionnels de comportement gestuels et langagiers destinés à produire un certain effet non directement lié à leur structure logique. » (1984 : 187). Selon l'auteur, les rituels de la conversation se composent de comportements et d'expressions stéréotypés, fixés, figés permettant aux intervenants de la conversation de satisfaire aux règles sans avoir besoin d'improviser, d'imaginer. Par ailleurs, ils assurent également à ces derniers le maintien de l'ordre social et leur reconnaissance mutuelle en tant que membres respectables de la société. Effectivement, les intervenants lors des contacts en face-à-face ou médiatisés avec les autres ont tendance à extérioriser leur canevas d'actes verbaux et non verbaux qui leur permettent d'exprimer leur point de vue sur la situation et sur eux-mêmes. D'ailleurs, D.

Andre-Larochebouvy partage également le fait qu'il existe toujours des règles, nommées des règles tactiques comprenant les règles de cooccurrence et les règles de congruence, qui ont un grand impact sur le comportement des participants et qui régissent le cours de la conversation.

- Les règles de cooccurrence sont linguistiques. Elles concernent la sélection lexicale et le choix des structures syntaxiques. Etant donné une situation, des rôles et des relations de rôles, étant donné une formule adaptée prononcée par un locuteur, la réponse de l'interlocuteur doit être choisie dans une liste présentant les mêmes caractères stylistiques. Cette règle peut être bousculée par plaisanterie.

- Les règles de congruence concernent l'adaptation des formules rituelles aux rôles et aux relations des rôles de participants. Le même locuteur utilise des formules de salutation différentes selon qu'il s'adresse à tel ou tel membre de sa famille, à un ami, à un collègue de travail, à un commerçant qu'il ne connaît pas, à un supérieur hiérarchique, etc. Cela veut dire que ces règles représentent les paroles prononcées en rapport avec les interlocuteurs, dans un contexte particulier, en référence à une situation, à un temps et un lieu spécifique, afin d'être performatifs.

D. Andre-Larochebouvy (1984) a également proposé certaines formules rituelles qui varient en fonction de la situation selon le schéma suivant :

			officielles
			non officielles
		professionnelles	
	publiques	non professionnelles	
Situations	privées		

Observant le schéma de D. Andre-Larochebouvy, on peut remarquer que les acteurs sociaux possèdent un certain savoir des enjeux des pratiques sociales qui oriente nécessairement la dynamique de leurs rapports. Ce savoir représente des connaissances

qui sont exprimées dans un contexte rituel par l'entremise de divers symboles concrets. Effectivement, lors de l'échange communicatif, on se trouve toujours dans diverses situations de communication dans lesquelles on aura un rôle, un style différent et se comportera de façon variée pour établir mutuellement les conditions de notre agir et s'assurer d'un cadre commun d'interaction. En fait, on ne pourra pas réagir identiquement d'une situation à l'autre car notre identité ainsi que l'image que nous donnons de nous-mêmes conditionnent en grande partie la place que nous occupons dans un milieu social, et dans nos relations avec les autres. Il est aussi mal venu de traiter avec familiarité quelqu'un dont le statut social est élevé que d'adopter un comportement trop formel avec un égal. C'est pourquoi, nos apports à la conversation se rapportent essentiellement à la situation. Chaque description de ces apports doit s'adapter à ce rapport.

> « L'appartenance du sujet à différentes catégories sociales, sa situation dans une culture, le poids de son histoire ont modelé sa vision du monde et font de lui le centre de valeurs, croyances, représentations qui forment son cadre de référence idéologique repérable dans ses pratiques discursives. »
>
> (Gschwind-Holter G., 1981 : 20)

Il est ainsi indispensable de comprendre et appliquer des rituels de façon appropriée à chaque moment où on parle car les rituels apparaissent comme des stratégies communicatives. Ils fournissent d'une part à chaque participant des expériences exceptionnelles soutenues par l'introduction d'agents et d'idiomes spécifiques, les bases tangibles pour la construction de leurs sentiments individuels et les contextes irrécusables permettant une réévaluation conventionnelle des relations coordonnées. Ils cadrent d'autre part les actions sociales et les conversations qui les animent :

> « On déploie des stratégies de défense et de protection. Celles-ci peuvent être différentes d'un individu à un autre. Mais lorsqu'elles prennent une forme stable pour devenir, dans certains cas, une conduite quasi-obligatoire, elles constituent alors des rituels. » (Picard D., 1996a : 29)

Dans l'ensemble, l'auteur propose les règles tactiques telles que les règles de

cooccurrence et les règles de congruence qui ont un rôle indispensable dans les échanges conversationnels. Elles permettent aux participants de choisir au coup par coup en fonction des paramètres sociaux et psychologiques, de telle ou telle formule, de tel ou tel signal qui apparaissent le mieux adaptées à une stratégie en cours de conversation.

D'ailleurs, on constate également que les rituels, selon la définition d'E. Goffman et D. Andre-Larochebouvy, se conforment à un certain format, plus ou moins souple, dépendent d'un savoir commun, d'une convention, d'un code qui régule le cours d'interactions. Par conséquent, le choix d'une formule plutôt qu'une autre indiquera la nature de la place attribuée aux interlocuteurs, haute, basse ou équivalente. D'ailleurs, la souplesse des rituels qui se manifeste au cours de l'échange langagier prouve leur diversité en fonction du contexte et qui a pour objectif de faciliter la communication pour les participants.

3.2 Typologies des rituels

Les rituels conversationnels se manifestent de façon variée en fonction de la situation de communication. Il s'agit de caractériser de différentes typologies de rituels de nombreux auteurs afin de montrer leur diversité.

3.2.1 Les rituels chez Durkheim

Il est d'abord important d'aborder la classification des rituels d'E. Durkheim (1968). Cet auteur s'est intéressé aux rituels religieux dans le cadre d'une étude sur *Les Formes élémentaires de la Vie religieuse*. Il a divisé le rituel en deux classes : le rituel négatif et le rituel positif. Selon E. Durkheim, le premier est rattaché à la notion de culte négatif. Il se caractérise par la non-interaction, il signifie interdiction, évitement et écart. Il apparaît dans les cas de réserves du moi et le droit à la tranquillité. Quant au deuxième, il consiste en une sorte d'interaction avec le dieu. Ce type de rituel a d'une part pour mission d'établir un rapport au sacré de diverses façons par diverses offrandes. Et d'autre part, il affirme et confirme la relation sociale qui unit l'offrant au récipiendaire.

L’absence du rituel positif aboutit à une violation car selon E. Durkheim, le rituel est considéré comme une action qui favorise la cohésion sociale.

3.2.2 Les rituels chez Goffman

E. Goffman (1973) s’est ensuite inspiré de la notion de rituel chez Durkheim et de l’éthologie. Pour cet auteur, les rituels se répartissent dans deux catégories principales : les rituels confirmatifs (les salutations, les présentations) et les rituels réparateurs (les excuses, les justifications). Les rituels confirmatifs exigent de considérer le concept de « contact social ». Il y a contact lorsque des individus s’adressent simultanément l’un à l’autre, le savent simultanément. Ils consistent à rassembler des actes différents, partager un certain trait formel et un certain thème interpersonnel. Ils ont pour fonction de mettre en contact des individus, maintenir, instaurer et modifier une relation. Selon E. Goffman, l’acte confirmatif est aussi considéré comme une forme de réparation car ne pas réaliser les actes tels que saluer, complimenter, inviter, offrir pourrait offenser ceux qui en sont bénéficiaires. D’après cet auteur, le contact fait partie de « quelque chose de plus complexe, à savoir une rencontre sociale qui implique un échange de paroles ou d’autres rituels de reconnaissances et la ratification de cette participation mutuelle à une communication verbale déclarée. » (1973 : 80).

En ce qui concerne les rituels réparateurs, ils constituent un modèle du comportement interpersonnel : à la suite d’un événement offensant qui demande une réparation, l’offensé peut réaliser de la part de l’offenseur une sommation qui amène à une offre de réparation, celle-ci peut être acceptée, d’où un remerciement en retour. Effectivement, les rituels réparateurs se présentent quand il existe un événement qui n’est pas compatible avec les valeurs sociales défendues et qui risque de troubler la relation dans le processus communicatif. Ils ont pour fonction de reconnaître l’offense réalisée, changer la signification de l’incident, équilibrer l’offense et rétablir entre participants un état rituel satisfaisant. Selon E. Goffman, « Le rituel est un des moyens d’entraîner l’individu […] à être attentif, à s’attacher à son moi et à l’expression de ce moi, à faire montre de fierté, d’honneur et de dignité, à avoir de la considération, du tact et une

certaine assurance. » (1974 : 41). Dans la même optique, P. Charaudeau et D. Maingueneau considèrent les rituels comme recouvrant « en grande partie ce que l'on appelle communément politesse (manières de table, façons de se tenir ou de se vêtir, mais aussi manifestations discursives : salutations, remerciements, excuses…). » (2002 : 509).

3.2.3 Les rituels chez Picard

D. Picard (1998) trouve son inspiration chez E. Goffman : elle propose certaines typologies telles que les rituels de confirmation (la défense, l'entretien, la ratification), les rituels de réparation (la justification, la prière, l'excuse). D'ailleurs, elle ajoute aussi les rituels d'accès (les salutations, les adieux). Selon D. Picard, les rituels d'accès ont pour tâche de satisfaire l'inconfort des situations de passage que les relations sociales amènent les communicants à vivre quotidiennement. D'ailleurs, ils aident les locuteurs lors de l'échange conversationnel à éviter de se montrer « impoli », d'être « importun » voire « ridicule » grâce à l'emploi d'un paradigme de formules figées en adéquation avec le profil de l'interlocuteur. Les actes rituels sont là pour assurer une fonction de réassurance, faciliter également la communication et permettre aux interactions sociales de s'effectuer avec un minimum de ratés.

3.2.4 Les rituels chez Bayon et Mignot

En ce qui concerne les typologies de rituels, C. Baylon et X. Mignot (1999) dégagent les rituels d'accès, les rituels de confirmation, les rituels de réparation. Ils proposent également les rituels quotidiens qui : « apparaissent comme une sorte de code normatif facilitant la communication et structurant les relations sociales. » (1999 : 248). Il faut dire que ces rituels ne sont pas toujours observés et que leur transgression peut être intentionnelle (par exemple l'injure, les violences verbales voulues : le locuteur s'attache à faire perdre la face à son interlocuteur.).

A travers l'observation des typologies de rituels, on constate que les rituels conversationnels sont très variés. Ils apparaissent dans des situations sociales déterminées et se manifestent sous diverses formes en fonction du contexte, de la variation

socioculturelle et géographique, particulièrement à travers des formes verbales ou des actes non verbaux. Ces manifestations qui seront différentes d'une société à l'autre, d'une langue à l'autre, agissent inévitablement sur le comportement langagier des communicants. A côté des rituels, on observe également la présence du terme de « routines ». Nous allons voir maintenant la différence entre eux.

3.3 Rituels et routines

A côté du terme de « rituels », il existe également le terme de « routines ». Il importe de distinguer la différence sémantique entre eux. Selon V. Traverso, « Les routines sont des expressions dont l'occurrence, liée à certaines situations sociales, est hautement prédictible. » (1999 : 54). Elles sont utilisées pour renvoyer à la « réalisation particulière du rituel. ». Selon l'auteur, les routines correspondent plutôt à des formes préfabriquées. Ce sont des formules verbales figées, toutes faites, normalisées que l'individu emploie pour marquer son intention, éviter dans certaines circonstances difficiles d'avoir à chercher quoi dire, signaler qu'il s'inscrit dans cet échange en connaissant le code et s'adapter à la situation de communication. Avec les routines, les relations sont facilitées, les dangers sont moins courants et l'harmonie s'installe aisément lors des rencontres sociales. C'est en quelque sorte une forme rhétorique qu'il ne faut pas interpréter au premier degré. Les routines sont beaucoup plus codifiées que les rituels qui sont plus variables comme l'a souligné J. Bruner :

> « Le langage, qui se développe dans la continuité de la communication pré-verbale, n'est que l'une des conduites sociales conventionnelles et intersubjectives par lesquelles la signification est transmise. Les conventions et routines […] permettent les échanges et facilitent le travail de signification et d'interprétation des partenaires. » (Bruner J., 1983 : 164-168)

Pour le terme de rituel, il est utilisé pour désigner globalement le type de comportement. Selon cet auteur, les actes rituels « ont essentiellement une valeur de *figuration*, ce sont tous les actes symboliques dont l'objectif est de manifester attention et respect à autrui. » (1999 : 53). Si l'on observe attentivement les rencontres de

la vie quotidienne, on peut remarquer leur importance dans l'interaction. Ces actes apparaissent du début jusqu'à la fin de l'interaction. Un acte rituel en appelle un autre : l'acte de remerciement demande une réponse adéquate et ritualisée. Le récepteur devra donc répondre « il n'y a pas de quoi » ou encore « de rien ». D'ailleurs, les routines sur le plan interactionnel sont toutes à la fois :

- *économique :* leur adéquation aux situations permet la mise en ordre de l'interaction par la réduction des intensions inhérentes aux rencontres. Elles évitent en particulier d'en passer par des négociations ;

- *intégrative :* elles permettent de s'intégrer dans un groupe social et d'en renforcer les valeurs. (Traverso V., 1999 : 54)

Selon l'auteur, les routines conversationnelles se trouvent dans le rôle de la « réalisation particulière du rituel » tandis que le terme de « rituel » a pour fonction de désigner globalement le type de comportement. Elles sont considérées comme des expressions utilisées dans une situation de communication spécifique. Elles équivalent à des formes verbales préfabriquées, plus figées, vides et ayant un lien étroit avec le choix de comportements langagiers de types « formules » qui sont tout à la fois adaptés à la situation et partagés les membres du groupe dans lequel ils se trouvent. Selon F. Coulmas (1979), plus une routine linguistique est obligatoire, plus elle fonctionne comme un mot de passe qui donne accès au groupe où il est employé habituellement dans une situation particulière.

Toutefois, les apprenants ne considèrent pas les routines comme des actes vides dans leur apprentissage des langues étrangères. Ils les utilisent comme des stratégies utiles pour compenser le fait qu'ils ne se sentent pas encore capables de produire de manière automatique, pour leur donner une impression d'aisance. D'ailleurs, un bon emploi des routines conversationnelles aide aussi à faciliter leur insertion dans la vie quotidienne car bien des gens possèdent admirablement la langue et se sentent impuissants dans certaines sphères de la communication parce qu'ils ne possèdent pas les formes en usage dans ces sphères. Une ignorance, un mauvais usage ou une mauvaise

évaluation de ce qui est attendu de routine au cours de l'échange conversationnel, selon J. Gumperz (1989), aboutit effectivement à des difficultés et des ruptures de la communication.

3.4 Les fonctions des rituels

Dans la vie sociale, il existe un certain nombre de situations de communication qui sont susceptibles de menacer l'image des acteurs ou d'entraîner des violations territoriales réelles ou symboliques au cours de l'échange langagier. Maîtriser les rituels conversationnels offre à ces acteurs un atout dans leur processus communicatif.

3.4.1 Les fonctions sociales

La première fonction des rituels est d'encadrer la rencontre, établir maintenir et harmoniser des échanges. En effet, au cours de l'échange conversationnel, au cas où un locuteur dirait une chose par hasard qui vexe son partenaire par exemple, il y aura de « l'orage dans l'air ». A ce moment-là, les rituels de réparateur (l'excuse, la prière, la justification) apparaissent dans le but de surmonter des moments « inconfortables », neutraliser les relations des intervenants ou de diminuer le conflit entre eux et parvenir à l'interaction effective comme le rappellent E. Marc et D. Picard « La fonction du rituel est de faciliter le rapprochement avec le minimum de risques pour la face des interactants. » (1989 : 125). Ainsi, le locuteur a toujours des solutions toutes faites à certaines difficultés relationnelles qui se trouvent dans le processus communicatif. Le rituel permet de éviter toute menace inhérente à la relation interindividuelle ou encore « d'offrir aux interactants des réponses toutes faites, et des solutions immédiatement disponibles aux problèmes communicatifs qu'ils rencontrent à chaque instant de leur vie quotidienne. » (Kerbrat-Orecchioni C., 1990 : 223) ;

Les rituels permettent aussi de renforcer la cohésion du groupe dans lequel ils sont effectués, c'est aussi d'un signe identitaire. En effet, au cas où les participants dans la même conversation partageraient le même code, le processus d'échange conversationnel se déroule très bien car tout le monde se trouve sur la même longueur d'onde. Il est facile

de comprendre que l'on est à l'étranger avec nos compatriotes ou bien tous les membres dans un groupe au sein de la conversation partagent les mêmes rituels, les mêmes valeurs à respecter, etc. La conversation sera très animée car ces rituels les aident à raccourcir le lien comme le rappelle C. Riviere : « La fonction la plus englobante de tous les rites est l'intégration sociale et culturelle de l'individu dans le groupe. » (1996b : 233). Cette fonction a un impact particulier sur les apprenants étrangers car ils se montrent ignorants des usages des rituels conversationnels et des normes interactionnelles à respecter. La prise de conscience des rituels les aide à éviter de provoquer un sentiment d'étrangeté chez le natif.

3.4.2 La fonction de régulation de la communication

Les rituels sont ensuite considérés comme un outil de canaliser tout ce qui semble agressif aux yeux des autres. En cours de conversation, les rituels aident les participants à savoir comment se comporter et réagir de façon la plus appropriée non seulement au contexte mais surtout à leurs locuteurs. En effet, le processus communicationnel se produit entre les individus provenant des cultures différentes. Il est donc facile d'avoir des désaccords, des affrontements. Dans ce cas-là, les rituels apparaissent pour aplanir ces barrières communicatives et empêcher les risques de conflit verbal comme l'a dit C. Kerbrat-Orecchioni : « Ce sont en quelque sorte des solutions toutes faites que la langue met à disposition des sujets pour leur permettre de résoudre au mieux les problèmes communicatifs qu'ils rencontrent tout au long de leur vie quotidienne. » (2002 : 511).

Les rituels conversationnels sont aussi un « outil » qui sert à écarter l'angoisse ou l'excès dans certains cas et assurer le bon déroulement de l'interaction. Par exemple face à une situation complètement nouvelle, très solennelle on ne sait pas quoi dire ou comment réagir, on peut rendre compte cette fonction de rituels car elle nous apporte un appui très stable pour que l'on puisse gérer tranquillement la situation et éviter des sentiments ou des réactions « déplacés », « Il n'y a pas d'interaction sociale sans un minimum de ritualité; […] celle-ci joue un rôle fondamental de codification de la communication, de régulation des échanges et de conciliation d'exigences contradictoires, inhérentes à la vie sociale. » (Marc E., Picard D., 1989 : 136).

Bref, les rituels conversationnels ont un impact énorme sur la réussite ou l'échec du processus communicationnel. Ils déterminent le choix des styles de parole, des registres de langue, et veillent constamment au bon déroulement des échanges. Ils favorisent le contact en faisant courir un minimum de risques aux faces et aux territoires des acteurs, orientent l'interaction dans une direction préférentielle et renforcent la notion de solidarité et de cohésion dans les échanges. D'ailleurs, on voudrait ouvrir une parenthèse que les rituels conversationnels n'existent pas dans une longue période. Ils seront quand même « démodés ». La preuve en est que les locuteurs ne sont pas contents d'une telle facilité et éprouvent un sentiment d'innover. Ce processus se produit assez lentement mais de façon appréciable d'une génération à l'autre car il produit de nouvelles formules, de nouvelles modes qui déboucheront sur un nouveau rituel par exemple on dit « absolument » au lieu de « oui ».

> « Le rituel est à la fois un recours bien commode et une contrainte, un modèle de ce qu'il faut faire mais aussi de ce qu'il convient de renouveler pour ne pas tomber peu à peu dans l'insignifiant, dans la formule usée qui n'apportent plus d'information. » (Andre-Larochebouvy D., 1984 : 189)

Le fait que l'on prend conscience de l'importance, de l'innovation des rituels et que l'on se conforme aux rituels avec soin au cours de la conversation occupe une place indispensable. Le processus communicationnel sans des rituels conversationnels est loin de se réaliser et de réussir.

3.5 Rituels du processus communicatif exolingue

Certaines recherches dans le domaine interactionniste et sociologique considèrent le processus de l'échange langagier non pas comme la simple transmission d'un message du destinateur au destinataire, mais comme l'accumulation successive de ce processus dans une situation donnée. De ce point de vue, l'échange langagier n'est plus la communication, mais l'interaction qui comprend une interrelation entre trois éléments : les sujets parlants, la langue qu'ils utilisent et le milieu environnant. Effectivement, la

pratique langagière s'exerce lors de pratiques sociales et déterminées par des rites, des coutumes, des usages propres à des sociétés. D'ailleurs, il importe de noter que toute interaction ne soit pas symétrique car les partenaires possédant une maîtrise inégale de la langue. Ici, nous nous intéressons à des instances de communication déterminées par la rencontre de différentes cultures et de différentes langues qui se manifestent à travers la communication exolingue.

R. Porquier (1984) définit la communication exolingue comme « celle qui s'établit par le langage par des moyens autres qu'une langue maternelle éventuellement commune aux participants. » (1984 : 18). Selon lui, ce type de communication a les caractéristiques : « comme toute communication langagière, elle est déterminée et construite par des paramètres situationnels, parmi lesquelles en premier lieu la situation exolingue (ou la dimension exolingue de la communication) dans laquelle les participants ne peuvent ou ne veulent pas communiquer dans une langue maternelle […] ; les participants sont, à divers degré, conscients de cette spécificité de la situation et y adaptent leur comportement et leurs conduites langagières. » (Porquier R., 1984 : 18-19)

A la suite de R. Porquier, J.L. Alber et B. Py (1986) se sont intéressés aux comportements interactifs des locuteurs qui se manifestent dans des situations d'asymétrie linguistique. Pour eux, la conversation exolingue est considérée comme une « interaction verbale en face-à-face caractérisée par des divergences particulièrement significatives entre les répertoires linguistiques respectifs des participants. ». Elle a pour but d'assurer une intercompréhension en surmontant des obstacles d'ordre linguistique dans la communication. Pour sa part, P. Bange (1987) précise également que l'interaction exolingue requiert davantage que l'on porte attention aux opérations linguistiques et conventionnelles.

Effectivement, la communication exolingue réfère non seulement à la façon dont un natif de la langue cible entre en contact dans sa langue maternelle avec un locuteur non natif mais également à la façon dont les interlocuteurs qui ont la même langue, la même culture d'origine communiquent dans une langue étrangère. Ce type de communication se caractérise par une fragilité relative à la différence de compétence

linguistique entre interlocuteurs non natifs de la même langue, entre locuteur natif et locuteur non natif, ainsi qu'aux différences au niveau pragmatique dans les savoirs quotidiens de ce dernier. Dans cette perspective, L. Mondada affirme :

> « La communication exolingue est marquée par une asymétrie de compétences linguistiques et communicationnelles entre un locuteur caractérisé véritablement comme ″natif ″, de ″langue maternelle″, de ″langue première″ et un locuteur caractérisé comme ″non natif ″, de ″langue étrangère″, ″de langue seconde″, ou ″alloglotte″. » (Mondada L., 1999a : 21)

De plus, la communication exolingue est aussi constituée par les représentations socioculturelles des participants, par les langues qu'ils maîtrisent plus ou moins et par le processus d'appropriation de la langue du locuteur non natif lors des échanges. En somme, dans la communication exolingue, il existe des divergences significatives dans les compétences langagières et culturelles des locuteurs. Ces divergences entraînent des conséquences sur le rapport de places entre les interactants.

Selon C. Kerbart-Orecchioni (1990), toute interaction est plus ou moins « exolingue ». Il n'existe pas d'interaction endolingue dans laquelle se manifeste la convergence codique entre les interlocuteurs, même entre locuteurs natifs comme adulte/enfant ou spécialiste/profane, etc. En situation de contact, l'asymétrie dans la relation entre les interlocuteurs se manifeste dans la différence de leurs ressources linguistiques et socioculturelles comme le précise C. Kerbrat-Orecchioni : « Le locuteur natif est incontestablement favorisé par rapport au locuteur non natif ; être contraint d'utiliser une langue que l'on maîtrise moins bien que son partenaire, c'est être proprement handicapé et infantilisé. » (1992 : 82). Effectivement, les participants ont l'habitude de réagir de telle ou telle manière modelée par des rituels de leur communauté sans vraiment faire attention au déroulement de leurs actions et de leurs réactions. Ils ont des façons de faire et d'agir qui anticipent chacune des péripéties liées à telle action sociale. Lorsqu'un domaine social est activé, ils associent les éléments qui s'y rapportent et qui les incitent à chercher les repères qui président leur accomplissement. Cette habitude influe directement sur leur intercompréhension car leurs partenaires n'ont pas

les mêmes habitudes communicatives, ni les mêmes systèmes culturels, ni les mêmes statuts sociaux. D'ailleurs, la différence d'ordre culturel peut également aboutir à des malentendus, des dysfonctionnements relationnels, à cause des interprétations contradictoires d'un même énoncé entre interlocuteurs ou de l'activité sous-jacente d'anticipation des obstacles. Il n'est pas facile pour un étranger de produire un énoncé approprié à la norme linguistique et culturelle dans la langue de son partenaire natif et il lui arrive souvent des dysfonctionnements de communication. Ainsi, afin de gérer la situation asymétrique de la communication, et de parvenir à une communication réussite, les communicants d'origine différente nécessitent de comprendre leurs comportements respectifs, de s'adapter au fonctionnement ethnosocioculturel de l'autre et d'apprendre à modifier leurs réactions comme le souligne J.L. Alber et B. Py :

> « La réussite en situation d'asymétrie linguistique dépend donc d'un travail accru d'intelligibilisation fondé sur la coopération des interlocuteurs, accompagné d'une répartition fonctionnelle des tâches entre le partenaire linguistiquement fort et le partenaire linguistiquement faible. » (Alber J.L., Py B., 1986 : 83)

Dans ce sens, selon P. Griggs (1987), il y a un contrat didactique lorsque la reconnaissance manifeste de la spécificité de la communication exolingue conduit à la définition d'une nouvelle norme de communication dans laquelle le traitement de problèmes d'intercompréhension ne portera pas atteinte à la face.

La communication exolingue se présente également dans un contexte d'apprentissage/enseignement des langues. Elle se composent d'activités didactiques qui traitent un problème de langue et qui interviennent en considération de la norme pour améliorer les connaissances de l'apprenant. Selon C. Kerbrat-Orecchioni (1990), le processus communicatif en classe de langue peut être considéré comme une situation de communication exolingue dans la mesure où les participants sont liés par un contrat didactique, un accord entre le locuteur compétent et l'apprenant pour réaliser ses objectifs communicatifs sans risque de perdre la face. L'enseignant, lui, se trouve à la place du locuteur natif qui maîtrise la langue cible, qui corrige, contrôle les activités de production de l'apprenant et lui donne aussi des explications sur le fonctionnement de la langue afin

de faciliter l'acquisition chez son partenaire moins compétent ; et l'apprenant serait le locuteur non natif. Ce dernier au cours de son apprentissage de FLE souhaite faire évoluer ses connaissances et savoir-faire grâce à l'exemple fourni par son partenaire pour lui servir de modèle comme le dit H. Brammets :

> « Il compte apprendre à travers le modèle incarné par le partenaire. Il espère surtout développer sa compétence linguistique, mais aussi acquérir des connaissances sur les conditions de vie du partenaire sur la culture étrangère c'est-à-dire développer sa compétence de communication dans tous les sens. »
>
> (Brammets H., 2002 : 19)

C'est pour cette raison que l'interaction d'apprentissage doit être examinée comme un épisode social car le processus d'échanges communicatifs demande l'usage d'autres signes que les signes linguistiques, d'autres stratégies que les stratégies d'emploi de la langue.

Dans l'ensemble, la communication exolingue se caractérise par une situation de communication asymétrique entre des communicants qui ne maîtrisent pas également la langue qu'ils utilisent pour agir ensemble. C'est cette asymétrie linguistique et culturelle des interlocuteurs qui représente un paramètre constitutif du déroulement de l'interaction et qui crée aussi des obstacles empêchant une « bonne compréhension » entre participants. En outre, elle les amène aussi à utiliser divers rituels conversationnels qui facilitent le bon déroulement de la conversation, et rétablissent l'équilibre dans une interaction entre les participants comme le dit E. Goffman : « l'équilibre est une image adéquate car la durée et l'intensité de l'effort de réparation s'ajustent exactement à la persistance et à la gravité du danger. » (1974 : 21). D'ailleurs, l'activité rituelle occasionne des comportements qui expriment un ordre, celui des participants, de leur compétence, de leur normalité afin de contrôler l'interprétation de leurs comportements expressifs par autrui, de leur offrir les moyens linguistiques pour jouer son rôle dans des échanges confirmatifs et réparateurs et de maintenir les définitions de soi attribuées dans les limites de ce que l'amour-propre peut accepter. Selon E. Durkheim (1988), la

personnalité est considérée comme une chose sacrée ; on n'ose la violer, on se tient à distance de l'enceinte de la personne, en même temps que le bien par excellence.

3.6 Impacts des rituels sur le processus communicatif

Dans le processus d'échange conversationnel susmentionné, les rituels ont sans doute une position centrale. Ils peuvent établir, encadrer, maintenir, faciliter le déroulement de l'interaction, supprimer les obstacles communicatifs et surtout donner aux participants un sentiment de « sécurité » au cours de la prise de parole. Autrement dit, ils ont une influence définitive sur la réussite et l'échec de ce processus.

Il est nécessaire d'ajouter que dans l'enseignement/apprentissage des langues à l'heure actuelle, la position de rituels ne correspond pas à leur importance car l'enseignant centre normalement sur le développement de la compétence linguistique chez l'apprenant. Toutefois, pour parvenir à une communication efficace, selon C. Bachmann et *al.* (1981) :

> « Il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique : il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social. [...] On ne parle pas de la même façon à divers interlocuteurs, dans divers endroits ou selon les diverses intentions que l'on peut avoir. » (Bachmann C., et *al.* 1981 : 53)

Ce positionnement ne veut pas dire que l'on ne s'intéresse plus à la langue et à ses structures, mais que l'on replace la langue dans son contexte humain d'où elle est issue, que l'on prenne en compte les partenaires de l'échange, les situations de communication, les situations d'énonciation. Il s'agit de la connaissance des règles sociolinguistiques qui déterminent le choix des structures linguistiques par rapport aux structures sociales comme l'a écrit M. Houseman : « Les rituels ne disent pas tant des choses […] qu'ils les agissent. Pour cette raison, la communication linguistique est un modèle inapproprié pour comprendre ce qui se passe dans un rituel. » (2008 : 109-114). Une communication réussie n'est pas assurée par les connaissances grammaticales correctes car même si sa forme est correcte, elle peut être impolie dans d'autres contextes. La preuve en est que, comme le montrera notre corpus, beaucoup d'apprenants, même les meilleurs, ne savent

sur quel pied danser, lorsqu'ils font face à une situation de communication réelle. Ainsi, enseigner une langue signifie enseigner le fonctionnement et l'emploi de la langue avec un ensemble de règles et de corrélation entre les usages et les conditions d'usage comme l'a marqué H. Haverkate : « Il est absurde d'enseigner les formules de politesse indépendamment de leurs conditions d'emploi. » (1988 : 392). Pour sa part, C. Kerbrat-Orecchioni ajoute : « Connaître les formules de remerciement ne suffit pas pour savoir remercier, il faut savoir aussi dans quelles circonstances il convient de remercier. » (1998 : 185-186).

C. Kerbrat-Orecchioni montre également que certaines formules existent dans la langue apprise et qu'elles n'ont aucun équivalent dans la langue de départ. Parfois, elles existent dans la langue cible mais il n'y a pas d'équivalence sémantique parfaite. Ceci produit toujours quelques effets déplacés dans la société d'accueil. Ensuite, l'échange rituel existe dans les deux sociétés, mais les formules utilisées ne sont pas toujours équivalentes : par exemple un Vietnamien aura du mal à comprendre que l'admonestation « il ne fallait pas » puisse être conçue en France comme une valeur indirecte de remerciement. De même, une des formules de salutation qui se manifeste sous forme des questions comme « tu as mangé ? » ou « tu vas où ? » aux contextes ruraux du Vietnam reste tout à fait impensable en France. D'ailleurs, le rituel existe dans les deux sociétés, il s'y réalise à l'aide de formules similaires mais qui ne sont pas soumises exactement aux mêmes conditions d'emploi (remerciement dans la transaction commerciale, au Vietnam on dit rarement merci, mais en France au contraire et le remerciement est souvent accompagné d'un vœu comme bonne journée par exemple). Ainsi, on peut remarquer que la communication rituelle est centrée sur les interactions entre tous les acteurs en présence. Le contenu du message rituel n'est jamais complètement à l'abri d'ambiguïtés pouvant provoquer des contestations et des remises en question. D'ailleurs, en tant que constructions sociales et symboliques de la réalité, les pratiques qui leur sont associées s'élaborent toujours dans le cadre de rapports sociaux.

Bref, il est indispensable de prendre conscience du rôle des rituels en classe de langue car ces rituels ont pour mission de transmettre la politesse au cours de l'échange

verbal dans la langue cible. Une action en tant que telle permet en effet d'actualiser les variations très nombreuses des actes rituels, d'éviter l'angoisse, et l'agressivité corrélative, d'avoir un apport précieux et un sentiment de sécurité pour bien comprendre des fonctionnements d'autres groupes ou d'autres communautés.

> « Les rituels de communication en langue étrangère (et ainsi dans la culture étrangère) sont importants à connaître puisqu'ils transmettent bien la politesse (ou l'inverse ne pas les connaître peut causer des interprétations de l'impolitesse). » (Kaikkonen P., 1994 : 103)

4. Caractéristiques culturelles dans la pratique langagière des Vietnamiens

L'homme est un être social lié à sa communauté par des obligations sociales et par des rapports avec les autres membres de la société. En vietnamien, toute relation interpersonnelle privilégie des normes auxquelles chaque personne doit accepter de former sa conduite dans le but de s'exprimer d'une façon qui ne soit pas indélicate. Un individu qui ne fait pas attention à l'application des règles communes à la pratique langagière sera critiqué. Effectivement, la vie sociale du Vietnamien est basée sur les deux structures principales : la famille et le village. Ces deux institutions ont une grande influence sur des valeurs, des normes gouvernant la conduite de tous leurs membres. La participation d'un individu à une activité communicative exige donc le respect de certaines règles, le conformisme à un répertoire d'actions, de paroles ritualisées qui sont plus ou moins considérés comme une représentation de l'homme. Elle fait partie intégrante de sa personnalité. Cette partie a pour mission d'exposer quelques caractéristiques culturelles de la pratique langagière dans la vie quotidienne des Vietnamiens.

4.1 Relation hiérarchique en famille et dans la société

La hiérarchie est une des propriétés de toute organisation et de tout jugement social. Le processus de l'échange verbal est organisé à partir d'un ensemble de principes. Selon C. Kerbrat-Orecchioni, ce sont « les différents constituants [qui] entretiennent des

relations d'inclusion et de subordination. » (1998 : 211). La vie sociale des Vietnamiens concerne étroitement deux organisations hiérarchisées : la famille et le village, qui déterminent leur conduite langagière. Dans la famille, l'emploi du langage courant nous met au courant du rang de chaque membre de la famille. « Grands-parents » se dit en vietnamien « ông bà » [grand-père grand-mère] ; « parents », « cha mẹ » [père mère] ; les « aînés », « anh chị » [grand frère grande sœur]. Cette hiérarchie est toujours respectée lors de l'échange langagier dans la famille.

On peut effectivement remarquer que la communication de chaque membre de la famille se réalise en fonction du rôle des participants égaux et inégaux. En outre, la relation hiérarchique dans les familles vietnamiennes se manifeste à travers la façon d'éduquer les enfants de la famille à l'école. En famille, il est nécessaire de : « Dạy con từ thuở còn thơ » (éduquer les enfants dès le jeune âge). On apprend d'abord aux enfants, à respecter les rituels conversationnels lors du contact avec les autres. D'ailleurs, l'obéissance aux parents est considérée comme une manifestation de la relation hiérarchique dans les familles vietnamiennes : « Con cãi cha mẹ trăm đường con hư » (l'enfant qui n'obéit pas à ses parents est certainement foutu). La relation entre les membres de la famille vietnamienne est donc très hiérarchisée. Le rôle et la parole des parents jouent un rôle décisif pour leur enfant. Dans certains cas, au nom des parents, les frères et les sœurs ont pour mission d'éduquer leurs petits frères et sœurs comme dit le proverbe : « Quyền huynh thế phụ » (les frères aînés ont le droit de remplacer les parents). A l'école, on peut constater également la présence de la relation hiérarchique à travers les activités d'éducation : « Tiên học lễ, hậu học văn » (apprendre les rites d'abord et les connaissances après). Pour les élèves, il importe de maîtriser d'abord les rituels dans toutes les communications entreprises avec les autres. Ils doivent être sages, même s'ils deviennent étudiants.

Quant aux relations sociales, chaque individu effectue les actes de communication en fonction de son rôle qu'il joue envers l'autre : un médecin et son patient, un enseignant et son apprenant ou un président et son inférieur, etc. Dans ce processus, les Vietnamiens ont tendance à honorer l'âge et la sagesse. Ils saluent d'abord les personnes âgées en croisant les bras, baisant la tête et disant bonjour.

Ainsi, la relation hiérarchique se manifeste toujours à travers la pratique langagière des Vietnamiens en famille et dans la société. Toutefois, il existe une différence relative au rôle des participants. En famille, ce rôle est stable et bien précis selon un ordre entre parents – enfants, frère – sœur, etc. tandis que dans la société le rôle de « je » est déterminé en fonction de son interlocuteur. C'est cette différence qui amène à la variation dans l'appellation.

4.2 Variation des pronoms d'adresse en vietnamien

Dans la communication sociale, les Vietnamiens possèdent beaucoup de termes d'adresse. Cette abondance oblige les interlocuteurs à choisir les termes les plus appropriés quand ils entrent en communication. Effectivement, le système d'appellations du vietnamien varie en fonction de l'âge, de la position sociale, familiale, de l'élément spatio-temporel communicatif des interlocuteurs. A mon père « je » me désigne « enfant », à mon enfant, « papa », à ma femme « frère aîné », à mon neveu (ou nièce) « oncle ». En outre, les Vietnamiens ont tendance à « intimiser » l'interlocuteur. Ils le considèrent comme un membre de la famille en le désignant par un terme d'adresse réservé à un de leurs proches. C'est pour cette raison qu'ils ont besoin de connaître l'âge, la position sociale, la situation de famille, etc. de leur interlocuteur dans le but de choisir des termes d'adresse appropriés.

Ce besoin devient une habitude des Vietnamiens, qui veulent témoigner de leur respect envers leur interlocuteur. Toutefois, cette habitude se traduit comme l'expression de l'indiscrétion dans une autre langue, ce qui provoque des incompréhensions et des malentendus chez les interlocuteurs étrangers. La preuve en est que un Français se sent choqué quand un Vietnamien lui demande son âge et sa situation de famille lors de son premier contact. En fait, ces questions sont normales pour les Vietnamiens, car ils ont besoin de ce type d'information pour pouvoir bien établir la bonne relation hiérarchique et pour faciliter l'articulation de rituels appropriés. Mais pour les Français, c'est quelque chose qui menace la face positive comme l'a écrit C. Kerbrat-Orecchioni : « Tout énoncé comporte en plus de son contenu informationnel une valeur relationnelle précise, et opère

automatiquement un catalogue mutuel des sujets en présence. » (1994 : 38).

4.3 Souci de sauvegarder la face

Dans l'échange verbal, la notion de « face » occupe une place primordiale. Elle est considérée comme un concept de base qui permet d'analyser les comportements des interactants. Selon E. Goffman, la face c'est « La valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier. » (1974 : 9). D'après cet auteur, l'acteur social évolue en se conformant verbalement ou non verbalement aux rituels et aux normes institués de la société concernée car il existe toujours un ensemble de conventions qui orientent et organisent l'échange verbal. En effet, chaque locuteur au cours de ses interactions avec autrui acquiert à la fois un concept de lui-même et une représentation cognitive de la société, de ses normes et de ses règles. Il se comporte avec précaution afin d'éviter toute action offensante et adopte une certaine ligne de conduite qu'il choisit conformément à ce qu'il pense être les attentes sociales dans la situation où il se trouve, et qu'il se doit de maintenir sous peine de perdre la face. Le non-respect de ces conventions représente l'impolitesse de l'acteur social. Comment faire donc pour ne pas être trop familier, ni trop distant et pour protéger sa face en préservant celle d'autrui, est un enjeu de toute interaction sociale comme le remarque D. Vincent : « Interagir avec l'autre représente un double risque, celui de donner une image négative de soi et celui d'envoyer à l'autre une image négative de lui-même. » (2005 : 167).

Pour y parvenir, E. Goffman, P. Brown et S. Levinson (1987) présentent deux notions de face : « face positive » et « face négative ». Selon eux, la face négative correspond au territoire privé de chacun auquel les autres n'ont pas droit d'accès (savoirs secrets ou relevant de l'intimité, etc.). C'est le désir d'autonomie : être libre de ses actions, protéger son intégrité personnelle. La face positive (amour-propre, narcissisme) correspond à l'image de soi de chacun. Elle dépend de la reconnaissance de l'autre dans la rencontre. C'est le besoin de reconnaissance de chacun. Les deux « faces » d'un même individu fonctionnent souvent en symbiose et permettent de rendre compte des

perpétuelles précautions que chacun doit prendre pour maintenir l'équilibre interactionnel. Par ailleurs, ces deux « faces » sont vues comme deux composantes fondamentales et complémentaires de tout être social.

> « Parler à quelqu'un, parler avec quelqu'un, comme l'exprime justement la langue française, c'est à la fois construire une image de soi et une image de l'autre. Et chaque fois, nous devons respecter des règles fondamentales qui vont construire de nous une image positive tout en évitant de produire de l'autre une image trop négative, d'empiéter sur son territoire, de l'agresser verbalement. »
>
> (Maurer B., 2003 : 32)

Lors du déroulement d'un échange interactif, chaque individu tend à préserver leur face car, pour l'un comme pour l'autre, il existe constamment des menaces potentielles que P. Brown et S. Levinson (1987) appellent Face Threatening Acts ou FTA(s). Et à chacun de ces FTA(s) correspondent des stratégies relevant de la politesse, pour préserver les faces menacées : « La politesse apparaît comme un moyen de concilier le désir mutuel de préservation des faces, du fait que la plupart des actes de langage sont potentiellement menaçants pour celle-ci. Ce moyen s'inscrit dans la mise en œuvre de stratégies, dans un but communicatif (dire ce qu'on veut dire) et un but social (satisfaire les besoins de face) » (Brown P., Levinson S., 1987 : 57). Dans ce sens, C. Kerbrat-Orecchioni a également affirmé : « La politesse est un puissant facteur de cohésion sociale […] elle a des vertus pacifiantes, sécurisantes […]. » (1990 : 303). D'ailleurs, les actions ritualisées permettent également de les garder, les protéger, les valoriser et les sauvegarder.

> « La fonction du rituel est de faciliter ce rapprochement avec le minimum de risques pour la ″face″ des interactants. Le rituel doit aussi permettre d'interrompre un échange sans que cette interruption puisse être ressentie comme une offense par l'un des partenaires. C'est pourquoi le rapprochement et la séparation, l'ouverture et la fermeture de la communication, les demandes et les offres de service, les invitations, les présentations et les départs sont des moments particulièrement ritualisés. » (Baylon C., Mignot X., 1995 : 247)

Dans l'ensemble, sauver la face et ne pas la faire perdre à l'autre sont deux aspects inséparables pour assurer le bon déroulement du processus communicatif, par exemple,

devant une question déplacée ou un état d'embarras, on préfère normalement employer une réponse ambiguë, le silence pour laisser passer la question ou changer de sujet. Il est également nécessaire de prendre en considération une autre perspective plus large que J. Gumperz a abordée au sujet de la valeur sociale associée aux messages du sujet parlant, une dimension « cachée » en interaction face-à-face :

> « Tout le monde s'accorde à dire que le savoir grammatical et le savoir lexical ne constituent que deux facteurs parmi d'autres du processus d'interprétation. Le cadre, le savoir d'arrière-plan propre à chaque participant, ses habitudes, avec les autres participants, les postulats socioculturels concernant les rôles et les statuts, les valeurs sociales associées à diverses composantes du message jouent également un rôle décisif. » (Gumperz J., 1989 : 63)

Pour les Vietnamiens, la « face » occupe une place importante lors de l'échange verbal : « Một miếng giữa đàn còn hơn một sàn xó bếp » (Un morceau en plein village vaut mieux un panier dans le coin de cuisine) ou « Lời chào cao hơn mâm cổ » (Un mot de salut est plus estimable qu'un festin). Elle est considérée comme la bonne figure qu'ils veulent se donner sous le regard des autres et cette figure s'exprime de façon variable en fonction de la relation des acteurs. Dans la relation conjugale, la femme veut garder la face de la famille : « Xấu chàng, hổ ai » (Quand le mari est bafoué, qui sera honteux ?). En ce qui concerne l'argent, les Vietnamiens pensent que « Một quan tiền công không bằng một đồng tiền thưởng » (Une grosse somme de salaire ne vaut pas le petit montant de la prime). D'ailleurs, quant aux rapports sociaux, on remarque également la présence de « la face » : « Ở đời muôn sự của chung, hơn nhau một tiếng anh hùng mà thôi » (Dans la vie, on est distingué l'un de l'autre à travers le titre de héros » ou bien « Đem chuông đi đấm nước người, không kêu cũng đánh ba hồi lấy danh » (On fait des compétitions de cloche à l'étranger, au cas où elle ne sonne pas, il nécessite également de frapper trois fois pour le nom ».

Dans l'ensemble, les Vietnamiens essayent de mettre en œuvre un ensemble d'actions pour d'une part ne pas faire perdre « la face » à l'autre, neutraliser les menaces potentielles pour les faces de ce dernier, comme le dit E. Goffman (1973), et en retour il

ne me fera pas perdre la mienne. D'autre part, ces actions visent également à assurer un développement satisfaisant que possible de l'interaction. Pour réduire les effets des actes menaçant la face, il est donc indispensable de maîtriser la norme de politesse et d'adopter certaines stratégies pour à la fois « se contrôler et contrôler en toutes circonstances » lors de l'échange communicatif.

4.4 La politesse langagière des Vietnamiens

Dans une communication, on produit un nombre de comportements langagiers. En combinaison avec l'idée de « face », C. Kerbrat-Orecchioni définit : « La politesse est un ensemble de procédés permettant de concilier le désir mutuel de préservation des faces avec le fait que la plupart des actes accomplis durant l'interaction risquent de venir menacer telle ou telle des faces en présence et se ramenant au principe général ″ménagez-vous les uns les autres″. ». (1994 : 88). Selon l'auteur, la politesse est le désir partagé, de préserver toutes les faces, celle de l'interlocuteur, celle du locuteur lui-même, et potentiellement, celle de la tierce personne qui viendrait à participer à l'interaction. Dans ce sens, D. Picard partage également cette idée que « La politesse peut, sous cet angle, être considérée comme un système hautement protecteur puisque non seulement elle édicte des règles qui permettent de se présenter sous son meilleur jour et de circonscrire un territoire intime sans être grossier, mais, en plus, elle interdit de remarquer tout aspect négatif chez les autres, de même qu'elle proscrit toute intrusion dans le territoire d'autrui. » (1996 : 172).

Dans le domaine des interactions verbales, la politesse englobe tous les aspects de la production langagière ; ceux-ci sont régis par des règles dont la fonction est de créer des relations sociales harmonieuses entre les participants. Selon, P. Mebiame-Akono (2008), elle permet certes aux sujets parlants d'identifier et d'interpréter les modalités linguistiques qui s'appliquent aux règles de productions des différents énoncés afin de préserver la dimension pacifique, des échanges équilibrés de paroles et de sens bien plus pertinent que le simple principe de dire vs ne pas dire de la relation interpersonnelle. Le vouvoiement qui est une marque de politesse envers une personne

inconnue comme le dit H. Bergson, c'est « un certain art de témoigner à chacun par son attitude et ses paroles, l'estime et la considération auxquelles il a droit. » (1991 : 152). Toutes les communautés linguistiques ont développé leurs propres codes de politesse, soumis à des variations sociales, culturelles.

> « La politesse est donc ″encodée″ dans le système de la langue – de toutes les langues, même si la place qu'elle y occupe varie en fonction du degré de ritualisation de la communauté parlante. » (Kerbrat-Orecchioni C., 1992 : 241)

Dans les interactions sociales, les Vietnamiens ont tendance à parvenir à l'équilibre et l'efficacité de la communication, à éviter des malentendus et des conflits afin d'assurer une harmonie dans la vie. La bonne conduite langagière est conseillée à tous les Vietnamiens « Lời nói chẳng mất tiền mua, Lựa lời mà nói cho vừa lòng nhau » (La parole ne s'achète pas, il faut choisir la plus appropriée pour se plaire l'un à l'autre). On entend également « Một câu nhịn chín câu lành » (une phrase résignée vaut neuf bonnes phrases reçues). En outre, dans le contact avec les autres, il importe pour eux de prendre en considération le moment où l'on doit parler ou se taire conformément à chaque situation de communication car « Ăn có nhai, nói có nghĩ » (mâche avant d'avaler, réfléchis avant de parler) ; « Lời nói gói vàng » (Une parole vaut un paquet d'or) ou bien « Ai hỏi mà nói ? Ai gọi mà thưa ? Ai bảo mà xưng ? » (Tu parles, qui te le demande ? Tu réponds, qui t'interpelle ? Tu avoues, qui te force ?).

A travers les échanges de parole, chacun s'efforce de valoriser sa face en faisant attention à ses actes langagiers en espérant, par la politesse, atténuer le risque de perdre la face ou de la faire perdre à l'autre. Ainsi, F. Flahault a mentionné cette idée en ces termes :

> « Les usages de politesse visent à contrôler les situations où l'on risque sa face, où l'on menace celle de l'autre aussi, afin que la face de l'autre soit préservée et même valorisée, ceci à charge de revanche, pour que l'autre procède de la même manière. » (Flahault F., 1978 : 59)

La politesse langagière comporte ainsi des moyens, des mesures à travers des actes

langagiers afin de valoriser l'image de chaque participant et de réduire des conflits, des crises dans des relations interpersonnelles. Elle varie en fonction de chaque peuple et du degré de ritualisation de la communauté parlante. Le choix des énoncés ne se fait pas toujours selon une prédilection globale, mais souvent au niveau du contexte social et de la situation. La différence culturelle des participants venant d'autres horizons socioculturels amène souvent aux malentendus de la communication comme le rappelle E. Goffman : « Les gens qui entretiennent des relations cérémonieuses doivent dépenser une grande énergie pour s'assurer que rien d'inconvenant ne vienne à s'exprimer. » (1974 : 87).

4.5 Situation « paradoxale » entre l'épanchement et la réserve en communication

Comme nous avons susmentionné, les Vietnamiens portent beaucoup d'attention à la façon de parler. Selon eux, « Càng nói càng lỗi » (L'homme qui parle trop fait souvent des fautes), ou bien « Sẩy chân còn hơn sẩy miệng » (Mieux vaut faire un faux pas que de laisser un mot déplaisant). Dans cet esprit, on peut remarquer la valeur attribuée au silence et à la réserve dans la communication langagière considérée comme la sagesse traditionnelle des Vietnamiens comme l'a remarqué TRAN Ngoc Them : « Les Vietnamiens sont à la fois accueillants et réservés. » (1999 : 59). C'est cette conduite qui a donné aux étrangers l'impression que les Vietnamiens étaient fermés, réservés.

En réalité, les Vietnamiens aiment beaucoup communiquer. Ce comportement est considéré comme un critère d'évaluation de la compétence de communication d'une personne : « Thử vàng, thử lửa, thử than. Đờn kêu thử tiếng người ngoan thử lời » (L'or est mis à l'épreuve du feu. L'instrument à corde, du son et l'homme, de la parole). Effectivement, le besoin de communiquer se manifeste en famille à travers le contact permanent avec les parents, les frères et sœurs. Dans la vie communale, la présence de l'autre est une nécessité absolue au travail. Ce besoin va s'intensifier dans d'autres activités : mariage, construction d'une maison, naissance d'un enfant, mort des parents. En ce qui concerne les activités culturelles, les fêtes organisées souvent après la moisson sont un lieu de rencontre très attendu pour tous les villageois. Dans la relation avec les

connaissances, les Vietnamiens peuvent aller se voir fréquemment et sans avoir besoin d'annoncer leur arrivée. Cette conduite devient parfois gênante pour les « bénéficiaires » influencés par la culture occidentale. Dans la vie quotidienne, il y a des situations plus ou moins ritualisées où l'empressement verbal est considéré comme une bonne conduite. Les Vietnamiens sont prêts à offrir l'hospitalité aux amis, aux invités et aux connaissances : « Khách đến nhà chẳng gà thì gỏi (vịt) » (Il faut régaler les visiteurs du poulet ou au moins de la salade).

Cependant, les Vietnamiens se montrent réservés dans la communication avec les étrangers, une des particularités de leur conduite. En effet, lors qu'ils ne sont pas sûrs du résultat au cours de l'échange conversationnel, l'attitude convenable est le silence car la qualité d'un homme de bien selon eux ne se manifeste jamais par des mots mais par des actes. Ce changement comportemental est à l'origine de l'esprit de communauté des Vietnamiens. Si le processus communicatif se produit à l'extérieur de leur communauté, ils deviennent réservés. Ainsi, cette manifestation de non-participation peut s'expliquer par plusieurs raisons. D'abord, les Vietnamiens se trouvent dans la difficulté de commencer une conversation avec des personnes qui ont des pratiques socioculturelles différentes ou inconnues. Comme ils ne savent pas comment se comporter, ils préfèrent rester silencieux et fermés comme explique A. Toutati :

> « L'autre, l'étranger, c'est d'abord pour le jeune enfant, la représentation de la séparation et de l'anxiété. En tant qu'adulte, dans la rencontre avec la différence culturelle s'ajoutent les peurs que fait naître en nous l'étranger. Il réveille ce que notre culture a "si bien" refoulé, il nous impose un travail psychique de mise à distance. La rencontre de la différence culturelle met à rude épreuve nos mécanismes de défense. » (Toutati A., 1989 : 16)

En outre, la réserve des Vietnamiens se manifeste à travers un sentiment d'insécurité suscité par une situation peu habituelle. Dans ce cas, ce comportement leur permet de maîtriser la parole, de s'assurer de sa qualité avant de la laisser sortir. La non-participation peut dissimuler un blocage psychologique : un manque de confiance en soi, la peur d'être jugé négativement par l'interlocuteur. D'ailleurs, dans les rencontres

sociales, les Vietnamiens recourent à plusieurs procédés parmi lesquels le rire est très usité lors de la prise de parole.

En bref, les variations des actes de langage lors de la pratique langagière des Vietnamiens sont liées à des différences d'ordre culturel. Ces variations peuvent cacher des visions culturelles différentes de l'individu, de son rapport avec lui-même et les autres et créer des malentendus et des ambiguïtés qui sont à prendre en considération. L'étude des rituels conversationnels ainsi que l'enseignement et la mise en place de ceux-ci en classe de moments de l'oral permet aux sujets de s'engager à partir de leurs propres systèmes de valeur et de découvrir les éléments les plus frappants afin qu'ils puissent adopter des mesures appropriées à leur position, dans la communication avec les autres.

CONCLUSION

Nous avons retracé dans ce chapitre l'évolution des recherches qui ont permis de mieux comprendre la nature et les caractéristiques fondamentales de la communication. De la description du schéma de communication de R. Jakobson au travail de D. Hymes, nous avons constaté que toute communication est un processus dans lequel les sujets parlants ne doivent pas seulement être doté d'un savoir formel, mais doivent également être sensible aux paramètres d'ordre social dans une situation donnée pour parvenir à une compréhension mutuelle et à une conversation réussie. En effet, la communication ne se limite pas uniquement à la transmission d'un message linguistique ; elle implique aussi un échange entre des êtres humains possédant également des savoir-faire communicatifs car un énoncé grammaticalement correct n'assure pas une communication réussie. Il peut être considéré comme impoli dans certains contextes. De plus, tout le monde s'accorde à dire que le savoir grammatical et le savoir lexical ne constituent que deux facteurs parmi d'autre du processus d'interprétation. Selon P. Bourdieu (1982), la compétence suffisante pour produire des phrases susceptibles d'être comprises, peut être tout à fait insuffisante pour produire des phrases susceptibles d'être écoutées, des phrases propres à être reconnues comme recevables dans toutes les situations où il y a lieu de parler. Le savoir

d'arrière-plan propre à chaque participant, ses attitudes avec les autres participants, les postulats socioculturels concernant les rôles et les statuts, les valeurs sociales associées à diverses composantes du message jouent effectivement un rôle décisif. Il permet au locuteur de participer concrètement à des activités sociales. Il prend ainsi son sens par son caractère mutuellement partagé au sein de la communauté socioculturelle, s'étant justement forgé et configuré à travers les expériences sociales de la communauté, co-construites par les membres.

D'ailleurs, maîtriser une langue étrangère n'exige pas simplement la compréhension de la langue utilisée, mais surtout des capacités de compréhension du comportement du locuteur natif de cette langue comme le soulignent P. Watzlawick et *al.* : « Une communication ne se borne pas à transmettre une information, mais induit en même temps un comportement. » (1972 : 49). Communiquer bien en français demande plus que la connaissance de la langue française ; pour y réussir il faut connaître aussi la culture de l'interlocuteur car la langue et la culture ne sont pas des entités séparées mais chacune est produite par une relation dynamique avec l'autre. L'emploi d'une langue donnée est révélateur de la personnalité et de l'identité du sujet parlant. La langue est considérée comme faisant partie du patrimoine culturel d'un peuple. La culture, à son tour, joue le même rôle que la connaissance de la syntaxe dans le décodage des significations de référence. En d'autres termes, les différences culturelles affectent le jugement à la fois au-delà et en deçà du niveau de la conscience. En communiquant, il faut de bonnes connaissances de la langue et une compréhension approfondie du peuple et de la culture qui l'utilisent. On a besoin de la langue pour comprendre la culture, mais on a aussi besoin de la culture pour comprendre la langue.

Les sciences de communication, la didactique des langues étrangères, ont montré que toute rencontre avec l'Autre implique un partage de systèmes symboliques différents d'ordre culturel. Face à chaque cas de communication, les locuteurs déduisent sa valeur sémantique grâce à une procédure de traitement de l'information qui tient compte de l'allocutaire, des catégories sociales que le contexte permet de leur attribuer, du sujet. La capacité d'interpréter un message est directement liée au milieu familial de l'allocutaire,

à son vécu parmi ses pairs et à son éducation. Il faut connaître le mode d'usage des locuteurs car l'utilisation du langage est guidée par des normes de caractère social. En ce sens, les convenances ne sont pas des mécanismes innés mais bien sociaux. La manière de savoir des aspects tels que le moment auquel nous pouvons parler et celui auquel il est plus adéquat de garder le silence ; le moment auquel il est convenable de rire et celui auquel il est préférable de ne pas le faire; les contextes dans lesquels il faut utiliser un type linguistique formel, et ceux dans lesquels il est plutôt préférable d'utiliser des formes plus spontanées, etc. sont aussi contrôlées par des normes sociales.

Dans ce contexte, il importe que la finalité principale du processus d'enseignement/apprentissage de FLE vise à faire acquérir aux apprenants, à la fois une compétence linguistique et des savoir-faire communicatifs car l'usage d'une langue en situation réelle demande effectivement une connaissance de la société sous tous ses aspects : réalité actuelle, codes comportementaux, valeurs morales, etc. En ce sens, l'étude des rituels communicatifs ainsi que l'enseignement de ceux-ci a un impact considérable sur l'efficacité du processus d'échange verbal chez les apprenants en classe de FLE.

CHAPITRE 3

INTERACTIONS VERBALES EN CLASSE DE LANGUE

Les recherches sur la didactique des langues dans la perspective interactive en milieu scolaire sont de plus en plus nombreuses ces dernières années. Grâce à ces recherches, l'enseignant peut reconnaître l'importance qu'il convient d'accorder à l'enseignement de l'oral en classe, ce qui lui permet de mieux comprendre les difficultés que rencontrent les étudiants et de se lancer à la recherche de solutions. Le présent chapitre sera consacré à décrire des caractéristiques des interactions verbales en classe de langue. Premièrement, nous abordons la notion d'interaction verbale et ses fonctions. L'aspect non-verbal dans l'échange langagier est ensuite envisagé. Cet examen a pour tâche de montrer un rapport indissociable entre le verbal et le non-verbal au cours de la communication. Troisièmement, nous parlons de la communication authentique et de la communication didactique. Nous nous intéresserons à des aspects sociolinguistiques de chaque type de communication, soit ceux qui concernent le rapport entre la situation, les sujets et la langue, ainsi qu'à l'écart entre situation de contact en milieu « naturel » et situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Quatrièmement, la place de l'élément interculturel lors de l'échange verbal est présentée. Enfin, ce chapitre finit par les stratégies de communication.

1. L’interaction verbale et ses fonctions

1.1 Notion d’interaction verbale

Échanger des paroles dans une situation donnée n’est pas une simple transmission d’un message de la part de l’émetteur vers le récepteur mais c’est un processus qui comprend une succession dynamique, à la fois soumise à des contraintes situationnelles et conditionnant la situation. Autrement dit, ce processus doit être appréhendé comme « interaction », c’est-à-dire à la fois enchaînement d’influences mutuelles entre les sujets parlants et enchaînement de relations constructives entre l’énonciation et la situation. Plusieurs disciplines de recherche s’intéressent à la notion d'interaction. Elle était abordée par rapport à la communication et par rapport aux relations des individus qui entrent en communication. Parmi toutes les définitions données de l’interaction verbale, nous retenons celles de l’engagement personnel pris par le locuteur vis à vis de son interlocuteur.

Il est important d’aborder la définition de l’interaction d’E. Goffman. Cet auteur s’est intéressé à l’interaction verbale en face à face qui est définie de manière suivante :

> « Par interaction (c’est-à-dire l’interaction face à face), on entend à peu près l’influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu’ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l’ensemble de l’interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d’un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme ″une rencontre″ pouvant aussi convenir. »
>
> (Goffman E., 1973 : 23)

Selon E. Goffman, la réalisation de l’interaction verbale en face à face dans une situation donnée demande de tenir compte de l’influence mutuelle entre les sujets parlants et d’examiner quelle « influence » un interactant exerce sur l’autre et réciproquement, par l’intermédiaire de la parole qu’ils utilisent pour mener une telle interaction verbale en face à face.

M. Bakhtine préconise que « l'interaction verbale est la réalité fondamentale du langage. » (1977 : 136). Pour C. Kerbat-Orecchioni (1990 : 28), pour parvenir à une véritable communication, il est nécessaire que les locuteurs se parlent, c'est-à-dire qu'ils soient « engagés » dans l'échange et qu'ils produisent des signes de cet engagement mutuel. Selon elle, l'interaction est le lieu d'une activité collective de production de sens qui implique une détermination réciproque et continue, des comportements des acteurs en présence et la mise en œuvre de négociations explicites ou implicites. L'interaction se produit « Tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, les différents participants, que l'on dira donc des ″interactants″, exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles – parler, c'est échanger et c'est changer en échangeant. » (1990 : 17). Par ailleurs, l'interaction est régie par les règles sociales des individus en interaction. Cette précision explique qu'un événement interactionnel demande une situation communicative d'allocution et d'interlocution, c'est-à-dire un échange de la parole avec l'autre qui permet aux participants d'entraîner une influence mutuelle dans la construction conjointe du sens en fonction du déroulement séquentiel et hiérarchique.

C. Puren (2006) considère l'interaction comme : « […] une Co-action sociale : l'action finalisée et conjointe dans un cadre social donné (travail, études, quotidien) à l'aide de la langue vivante que l'individu apprend. […] L'interaction entre les apprenants pour réaliser la tâche est supérieure au moyen de préparer à une interaction sociale réelle. ». Cet auteur s'intéresse à la dimension culturelle et sociale des échanges.

Ainsi définie, l'interaction est perçue comme un facteur dynamique : ne se limitant pas à un simple échange de messages informatifs, elle est considérée comme un véritable processus d'influence réciproque entre interlocuteurs. Selon R. Vion (1992 : 17-18), toute action entreprise par individu, quelle qu'en soit la nature, s'inscrit dans un cadre social, une situation impliquant la présence, plus ou moins active, d'autres individus. Dans la mesure où toute action est soumise à des contraintes et à des règles, les actions entreprises par des sujets en contact sont nécessairement des actions conjointes et relèvent donc de l'interaction. En effet, au cours de l'interaction, il existe une variation

telle que les modifications de l'intensité de la voix, du débit d'élocution, des gestes « communicatifs » et « extracommunicatifs », etc. Cette variation influence les communicants. Tout changement que l'un d'entre eux effectue sur ses gestes ou ses intonations par exemple, est porteur de sens pour le récepteur. Par exemple, dans les messages produits dans des situations de communication formelles où la distance physique entre les participants est grande, tels les conférences, le locuteur parlera lentement et avec une dynamique et une force des mouvements articulatoires élevées, afin d'être intelligible et compris de tous. En revanche, dans les messages produits dans des situations informelles telles que les conversations, l'échange direct entre les participants et la proximité physique conduisent à une économie des gestes articulatoires. Le changement des attitudes des interlocuteurs nous permet de voir que le langage, à côté de sa fonction de transmettre un message, a encore pour tâche d'exprimer le sentiment du locuteur, de séduire, de persuader, ou de réduire la distance entre eux. Dans une interaction verbale intervient toute une série d'éléments d'ordre extralinguistique qui, en provenance des deux interlocuteurs, pourraient affecter directement la communication. C'est ainsi que J. Corraze a noté :

> « Etant donné deux individus, dans des conditions déterminées, il existe entre eux un équilibre, donné par l'état de ces variables telles que le contact visuel, la distance, l'intimité, du sujet en discussion, la quantité de sourires, etc. Si l'un de ces constituants est modifié, cet équilibre se trouve alors rompu ; pour rétablir à son degré antérieur, les autres facteurs, ou l'un d'entre eux, devront se modifier en sens contraire. Si le retour à l'état antérieur n'est pas possible, il en résultera un état d'angoisse. » (Corraze J., 1980 : 113)

D'ailleurs, l'interaction, outre le lieu d'une activité collective, est également une coopération étroite entre le locuteur et son (ses) auditeur(s). C'est une activité conjointe dans laquelle chacun des deux participants agit par rapport à l'autre. Le locuteur adapte soigneusement sa production aux réactions de son partenaire en s'appuyant sur des éléments verbaux et non-verbaux afin d'assurer l'intercompréhension et de parvenir à une communication efficace comme le dit P. Griggs : « Une interaction verbale se présente comme reposant sur une organisation située localement ; les participants coordonnent

leurs conduites entre eux et négocient en permanence le sens des énoncés, par l'adaptation réciproque de leur discours et de leurs interprétations, en tenant compte des effets qu'ils cherchent à produire dans le contexte précis qui les réunit. » (2007 : 19).

Selon V. Traverso (1996), des rituels d'interactions tels que les routines de salutations, les routines d'amorce de l'échange, les routines de courtoisie entre autres sont employés et marquent l'engagement des participants dans l'échange. A travers ces remarques, on s'aperçoit que l'interaction verbale est un échange de parole au cours duquel les participants tentent de régler un désaccord, une opposition concernant leur comportement et les règles de conduites qu'ils s'attendent à voir adoptées. Ainsi, l'apprentissage de la communication étant une affaire collaborative, le type d'interaction le plus favorable sera celui qui respecte la contribution de chacun des interlocuteurs et valorise la réciprocité dans la construction des relations interpersonnelles.

> « Tout discours est le résultat d'un processus coopératif à plusieurs niveaux entre au moins deux interlocuteurs, processus de construction et de ressuscitation de significations à l'origine individuelles qu'on ajuste progressivement, par négociation au sein d'un réseau d'interactions personnelles et sociales. »
>
> (Besse H., 2003 : 141)

Nous venons d'aborder les définitions de l'interaction verbale selon certains auteurs. Dans le cadre de notre recherche, il est important d'envisager les fonctions d'interaction à travers le processus d'échange verbal des étudiants en classe de FLE.

1.2 Fonctions de l'interaction verbale

En ce qui concerne les fonctions de l'interaction dans la vie sociale, les travaux de R. Vion (1992) nous montrent bien qu'il y a trois fonctions : la construction de sens, la construction de la relation sociale et la gestion des formes discursives.

1.2.1 La construction de sens

La première fonction de l'interaction verbale porte sur la production du sens par

rapport au registre des objets signifiés et au contenu thématique de l'interaction. Selon l'auteur, produire du sens exige un travail interactif constant avec les processus de co-adaptation, de reformulation, de sollicitation et aussi d'explication. Cette production relève de l'ordre des valeurs culturelles. C'est également s'entendre sur les situations et la façon de les gérer en s'appuyant de manière plus ou moins explicite sur les présupposés culturels.

> « Une interaction effective n'est évidement pas une action ou une réaction qui se passe de l'un à l'autre, ni même l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives par l'intermédiaire de l'image qu'ils se donnent, mais le processus synchronique qui s'effectue entre eux en tant seulement qu'ils sont ne relation. Si les expressions langagières se succèdent, ce n'est pas en énoncés monologiques isolés, rapportés à des personnes différentes qui se relaieraient à chaque tour de parole dans la fonction du locuteur. En chaque énonciation doit converger au moins une autre énonciation. Chaque mot contribue au sens d'un énoncé en tant qu'il est le produit de l'interaction entre les locuteurs. » (Jacques F., 1985 : 209)

Certes, les partenaires en interaction à travers leurs discours participent à la production d'un discours cohérent et significatif qui leur permet de se comprendre. Au cours du processus communicatif en classe par exemple, les apprenants se situent dans une situation d'interaction sur un thème précis où ils essayent de construire du sens pour se comprendre. Chacun d'entre eux doit donc prendre conscience de sa tâche vis-à-vis de ces thèmes comme le souligne U. Dausendschön-Gay et U. Krafft : « Le rôle conversationnel d'un interactant est l'ensemble des activités qui lui échoient dans telle situation, étant donnés le thème et le but de l'interaction. » (1991 : 38).

1.2.2 La construction de la relation sociale

La deuxième fonction est la construction de la relation sociale entre les partenaires. Selon l'auteur, toute interaction se forge à partir de rapport de places qui visualisent la forme effective prise par la relation sociale entre deux personnes. Effectivement, les sujets dans la vie parlent de diverses positions sociales et assument les rôles que leur assignent ces positions. L'interaction verbale nous aide à reconnaître ces

positions et les différents rôles de chacun pendant le déroulement de l'interaction. L'identité sociale de chaque sujet lui permet de se positionner vis-à-vis de ses partenaires. En classe, la construction de relation sociale est remarquée par le déroulement de l'interaction entre enseignant/apprenant, entre apprenants et par le rôle de chacun. L'enseignant joue un rôle dominant en interaction avec les apprenants dans le cadre institutionnel : c'est lui qui s'occupe de la transmission du savoir, qui organise des activités didactiques et décide le thème et le but de l'interaction. D'ailleurs, l'interaction en classe est influencée par le contrat institutionnel et didactique. Elle se déroule sous la gestion de l'enseignant et sous le règlement académique fixé par l'établissement comme l'a dit G. Pallotti (2002) : « Une classe de langue est un espace communicationnel où interagissent deux ou plus de deux personnes, qui ont établi entre elles un contrat didactique. Le contrat didactique implique que l'un ou plus d'un des participants se sente(nt) responsable(s) de rendre possible l'acquisition de la L2 par les autres participants. Quand un tel contrat didactique est mis en oeuvre, les événements communicationnels sont institutionnalisés, ce qui signifie qu'ils présentent les caractéristiques d'un rituel et sont perçus comme tels par les participants. ». Les étudiants se trouvent dans l'obligation de suivre les règles institutionnelles et interactionnelles. Cette interaction se produit souvent sous les contraintes communicatives et rituelles, selon C. Germain, « c'est-à-dire des stratégies visant à capter et à soutenir l'attention de l'interlocuteur et des procédés de reformulation ayant pour fonction d'assurer une bonne transmission du message (en particulier la reformulation paraphrastique). » (1993 : 22).

1.2.3 La gestion des formes discursives

La troisième fonction amène les partenaires à assurer la gestion des formes discursives. Cette dernière permet de mettre en évidence l'importance du langage verbal dans la communication sociale. Selon R. Vion, « Prendre en compte le langage implique au-delà de considérations générales, d'analyser les actes qu'il réalise ainsi que les formes discursives que les sujets sont amenés à gérer de manière conjointe. » (1992 : 97). En classe, l'enseignant assure la transmission du savoir à travers les activités qu'il donne aux étudiants et ceux-ci les mettent en route à travers des échanges conversationnels. Ce processus se déroule non seulement à travers des manifestations linguistiques mais aussi

sous les contraintes rituelles qui varient en fonction de chaque contexte d'interaction, des rapports interpersonnels et des actes de langage produits par les participants au cours de l'interaction.

On constate ainsi que l'interaction verbale occupe une place importante au sein du processus communicatif en classe de langue. Néanmoins, la communication en classe ne se réduit pas simplement à des échanges de nature verbale mais aussi non verbale car l'enseignement est considéré comme un processus interactif, interpersonnel et intentionnel qui emploie ces deux types de communication pour atteindre un objectif d'apprentissage. Plus précisément, « durant une interaction face à face, par exemple, chaque interlocuteur émet et reçoit un énoncé total, hétérogène, résultat de la combinaison, en général synergique, de plusieurs éléments. » (Cosnier J., Brossard A., 1984 : 5). Effectivement, dans la parole, la langue ne se présente jamais nue mais au contraire toujours habillée du costume de la voix du locuteur et du pardessus de ses attitudes, gestes, mimiques et regards. L'étude scientifique de la communication exige non seulement une focalisation sur la communication verbale mais surtout sur le non verbal qui l'accompagne, sans ce type de communication, notre monde serait incomplet et la pauvreté de nos interactions maximale comme le souligne C. Barlund :

> « Beaucoup de significations humaines - même la plupart - sont façonnées par le toucher, la parole, les gestes, l'expression du visage, avec ou sans paroles. Les individus s'observent réciproquement, en écoutant les pauses et l'intonation, en observant les vêtements, les yeux ou la tension du visage, tout comme les mots qu'ils prennent en considération. » (Barlund C., 1970 : 67)

2. Aspect non-verbal dans l'échange langagier

En situation de communication en face à face, la communication se déroule soit sur le plan verbal ou non-verbal, soit à travers la combinaison du langage verbal et non-verbal. Selon R. Vion : « Les productions communicatives comme des co-activités se déroulant sur les plans verbaux et paraverbaux et non-verbaux. » (1992 : 259). Le non-verbal se développe en imbrication étroite avec le verbal. La fonction communicative du langage verbal ne peut être réellement comprise sans l'intégration des facteurs non-

verbaux. Par exemple, quand le message transmis par le canal verbal est implicite ou ambigu, les données prosodiques et mimo-gestuelles permettent de révéler le contenu exact. C'est l'association de ces modalités qui permettent de créer la signification.

> « Il n'est pas possible de déterminer une hiérarchie des modes de communication selon leur importance dans le processus interactionnel. Si le mode verbal porte le plus souvent l'information intentionnelle explicite, d'autres modes assurent des fonctions tout aussi nécessaires au bon déroulement de l'interaction. »
>
> (Winkin Y., 1981 : 72)

Il convient mieux de les prendre ensemble car il existe une complémentarité réciproque entre le verbal et le non-verbal. Un soupir, une grimace, un regard, un sourire, un moment de silence, un mouvement de sourcil, font parties intégrantes et interprétables de l'ensemble d'une énonciation comme l'a dit E. Goffman : « Le matériel comportemental ultime est fait de regards, de gestes, de postures et d'énoncés verbaux que chacun ne cesse d'injecter, intentionnellement ou non, dans la situation où il se trouve. » (1974 : 7). Dans ce sens, G. Gschwind-Holtzer a également remarqué : « Les éléments non linguistiques sont porteurs d'information et peuvent exercer une influence sur la communication sans en faire directement partie. » (1981 : 47). Quels que soient les codes verbaux ou non-verbaux du système communicatif, ils doivent être communs à une société pour la production de sens.

Au cours du processus communicatif, les partenaires emploient plusieurs canaux dont la communication non-verbale qui participe à la signification de ce qui est dit. Ce type de communication coexiste avec la production verbale pour la renforcer comme l'a écrit R. Vion :

> « De fait, un geste, un vêtement, une absence sont porteurs de signification. Dans ces conditions, même lorsque nous ne sommes pas dans l'activité communicative, il y aurait tout de même communication. Ainsi, deux personnes en vis-à-vis dans un compartiment de chemin de fer se communiquent qu'elles ne veulent pas établir de relation verbale, sans jamais se regarder ou échanger quoi que ce soit au niveau verbal. Ces deux personnes sont nécessairement en interaction puisqu'elles cogèrent un même espace et communiquent entre elles

par des attitudes comportementales. » (Vion R., 1992 : 18)

Effectivement, la communication non-verbale est d'abord considérée comme des régulateurs à l'interaction entre émetteur et récepteur. Par exemple, un mouvement de tête, un regard servent à indiquer que l'autre veut prendre la parole ou qu'il est sur le point de la donner. En outre, elle a pour mission d'accompagner la parole et véhiculer des informations non transmises par celle-ci. Elle permet d'apporter des indices supplémentaires vis-à-vis de la tâche en cours. Le non-verbal est d'ailleurs un marqueur socioculturel qui donne à voir l'indicible comme des émotions, en renforçant l'intelligibilité de la parole.

> « Certains comportements non-verbaux sont à considérer comme des conditions de possibilité de l'interaction, qui doivent être réunies pour que celle-ci puisse s'ouvrir/se poursuivre/cesser, les faits les plus pertinents à ce niveau étant la distance proxémique, l'orientation du corps et le regard. »
>
> (Kerbrat-Orecchioni C., 1990 : 144)

Il est clair que pour comprendre un message verbal dans une langue donnée, la connaissance du code linguistique de cette langue est indispensable ; mais cela n'est pas le cas pour la compréhension d'un message non-verbal dans cette même langue car la communication non-verbale, considérée comme un ensemble des gestes et comportements des membres d'une société, se base sur les pratiques socioculturelles des interlocuteurs engagés dans la conversation tandis que la communication verbale est basée sur la linguistique. Ainsi, lorsque deux personnes de cultures différentes entrent en contact, il importe d'avoir en commun cette partie non verbale qui fait partie intégrante du monde socioculturel de cette langue afin de se comprendre et de créer une parfaite « harmonie communicative » entre eux.

> « Pour qu'il y ait véritablement ″dialogue″, il faut non seulement que l'on ait en présence l'une de l'autre deux personnes (au moins) qui parlent à tour de rôle, mais il faut en outre que ces personnes produisent des signes d'attention et d'intérêt mutuels, attestant du fait qu'elles sont effectivement ″engagées″ dans l'échange communicatif. » (Kerbrat-Orecchioni C., 1990 : 145)

Nous constatons que l'apprentissage d'une langue ne peut être basé sur la seule acquisition du lexique, des règles syntaxiques ou phonologiques. Il implique aussi la connaissance de ce à quoi se réfèrent les éléments de la langue, ainsi que celle du cadre où ils apparaissent, autrement dit la culture. Dans ce sens, il est difficile selon G. Gschwind-Holtzer (1981) de nier le caractère culturel du non verbal dont l'expression signale l'appartenance à un groupe culturel donné et dont l'interprétation est part de la compétence culturelle de communication du sujet. En observant une personne converser dans une autre langue, on a l'impression qu'elle n'a plus tout à fait la même voix ni les mêmes intonations, qu'elle se tient autrement et bouge différemment, « alors que beaucoup de signes verbaux sont codés extrinsèquement, discrètement et invariablement, beaucoup de signes non verbaux sont codés intrinsèquement, continûment et probabilistiquement. Ces différences dans le type de codage suggèrent des aptitudes différentes de la part des signes verbaux et non verbaux pour la transmission de types spécifiques d'information. » (Scherer K. R., 1984 : 75). Cette variation reflète les modalités du dire, les genres conversationnels et l'accomplissement des actes de langage, ritualisés ou non.

Notre but d'aborder le champ de la communication non verbale dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères n'est pas d'étudier à fond ce domaine, mais de déceler quelques formes non verbales spécifiques qui nous aident à éclaircir des manifestations langagières observées dans le système interactionnel et du contexte de la pratique langagière des étudiants en classe comme l'a remarqué M. Long : « Le problème se situe dans la manière où les observations sont reliées aux contextes particuliers où les phénomènes sont observés. » (1980 : 29). Dans la même perspective, G. Gschwind-Holtzer a également écrit :

> « La communication non verbale, de par les fonctions capitales qu'elle assume et l'importance quantité d'information qu'elle contient, ne peut être définie comme un simple supplément de l'échange verbal en face à face. Toute étude sérieuse sur la communication se doit d'intégrer les conduites non verbales afin de restituer, avec le plan verbal, l'acte communicatif dans sa totalité. » (1981 : 25)

Nous nous intéressons donc à trois aspects non verbaux majeurs : le rire, le silence et le regard qui se manifestent et qui sont utilisés le plus souvent par les apprenants lors de leur échange conversationnel en classe de langues étrangères. Ces marqueurs non verbaux sont décrits et analysés sur la base de nombreuses heures de classe filmées dans le cadre de la pratique orale de ces derniers.

2.1 Le rire

En ce qui concerne le rire, selon D. André-Larochebouvy (1984), il est considéré comme un signal polysémique qui assume de nombreuses fonctions. Effectivement, le rire sert d'abord à divertir l'interlocuteur ou l'ensemble des participants, à préparer la prise du tour de parole, à signaler la connivence ainsi que la complicité lors du processus communicatif. D'ailleurs, il a aussi pour tâche de jouer un rôle de facilitateur et de régulateur dans l'interaction et d'indiquer que les participants reconnaissent une norme sociale comme le remarque H. Bergson (1940) : « Le rire est une sore de geste social et en riant du comportement de quelqu'un nous le poussons à ne pas le répéter, c'est-à-dire à chercher une conduite adaptée. ».

En classe de langue, le rire apparaît fréquemment dans les conversations en tant que paramètre accompagnant ou constituant un message dans l'interaction. Selon C. Foerster (1984), le rire a pour fonction d'élucider à travers ce paramètre bien précis dans quelle mesure et de quelle façon le rituel de la classe affecte le comportement non verbal de l'apprenant. Par ailleurs, ce rire permet également de renforcer les liens entre les membres d'un groupe, de libérer les tensions pédagogiques inhérentes à une situation de frustration et de constituer un excellent mécanisme de défense.

Cependant, l'omniprésence du rire au cours de l'échange verbal en classe de langue ne signifie pas toujours la marque de joie. Dans ce contexte interactionnel, le rire est très ambigu. Il connaît plusieurs significations, valeurs et usages différents en fonction de chaque situation de communication. Par exemple, le rire apportera un sens : « Oui, vous pouvez le faire », mais aussi dans un autre cas : « Vous n'avez pas la permission de faire cela. ». D'ailleurs, le rire montre également que : « Je suis heureux de

vous rencontrer », mais aussi il laisse croire le contraire, etc. Effectivement, le rire est une partie indissociable de l'habitude communicative des Vietnamiens. Dans toutes les situations de contact, les Vietnamiens rient souvent car cette habitude les aide à surmonter des moments embarrassants et à ne pas vexer leur interlocuteur comme l'a dit Nguyen Huu Ngoc :

> « Il arrive qu'un Vietnamien sourie imperceptiblement pendant que son interlocuteur l'entretient d'un problème sérieux ou très délicat. Ne lui reprochez pas son inconséquence, le sourire lui sert peut-être à masquer son embarras. »
> (Nguyen Huu Ngoc., 1996 : 145)

Ainsi, le rire en interaction occupe une place importante, car à part la joie, il est un moyen efficace, une partie intégrante d'un rituel spécifique, propre à la classe de langue. Les étudiants l'expriment quand ils éprouvent le plaisir d'avoir compris quelque chose, quand ils ont du mal à dire quelque chose, ou quand ils ne peuvent ou veulent pas exprimer leurs idées, etc. Par ailleurs, ce mode de communication non verbale nous fait comprendre l'intention du locuteur dans un certain contexte. Il nous aide à deviner de façon délicate les non-dits ou « le dire difficile » des étudiants. Dans le processus communicatif, il peut être considéré comme une prise de parole masquée. La bonne compréhension des manifestations du rire servira à l'enseignant de langue à débloquer les obstacles des étudiants lors de la prise de parole ou à dévoiler leurs intentions implicites afin de faciliter leur processus d'apprentissage du FLE comme le soulignent L. Dabène et *al.* : « L'observation et l'analyse du rire permettent de mettre en évidence la complexité dans l'imbrication des deux fonctions, présentes de façon simultanée ou successive dans l'échange en classe de langue. » (1990 : 89).

2.2 Le silence

Selon P. Watzlawick, « dans une interaction tout comportement a la valeur d'un message. » (1972 : 46). Le silence d'un individu à l'intérieur d'une conversation est également porteur d'un message. Il est l'expression de règles sociales bien établies. Certes, lors de l'échange conversationnel en classe, il existe certains moments où les

apprenants gardent le silence. Ce moment silencieux porte des significations très variées, soit le silence concerne l'ennui qui risque parfois d'offenser les autres ; soit il se manifeste à travers un sentiment de gêne et même d'anxiété des gens qui n'ont plus rien à se dire comme l'a dit D. André-Larochebouvy : « Le silence n'est pas un phénomène fréquent dans la conversation. Il est considéré pour les participants comme un défaut, une faillite momentanée de l'interaction. » (1984 : 34). A ce moment-là, on peut le considérer comme une stratégie de la non-prise de parole en raison de la réserve contre des risques et un moyen de communiquer, de transmettre un message. Il est donc bon de comprendre et d'interpréter ce que les étudiants disent quand ils se taisent.

En outre, cet indice non verbal prouve la réflexion, l'incompréhension, la confusion lors du le processus communicatif. On peut l'interpréter comme une séquence de préparation du participant du tour de parole, car par politesse, on ne peut pas intervenir quand on ne sait pas si l'énoncé n'est pas encore terminé. Cette préparation peut aider le locuteur à maintenir son tour de parole, à continuer l'échange et à solliciter l'intervention de l'interlocuteur sous la forme du « non-dit ».

> « Le silence vide est une résultante d'une incompétence linguistique qui pourra être expliquée par l'ignorance, la méconnaissance ; l'autre silence est ambigu et polyvalent. Il est ″plein″. Par ce silence, la personne de la communication fait connaître à l'autre qu'il a sa parole mais qu'il préfère la retenir et que c'est à l'autre qui revient la tâche d'interpréter sa parole retenue. »
>
> (Le Viet Dung., 2000 : 162)

D'ailleurs, le silence vu chez un interlocuteur correspond également à une marque de fin de conversation car l'un des interlocuteurs n'accepte pas l'autre comme son partenaire ou cesse de coopérer avec lui au cours d'échange verbal. En général, il est nécessaire de souligner que dans les échanges conversationnels en classe le silence porte un message de communication très subtil. Sa signification varie et s'adapte aux situations, aux groupes et aux moments dans lesquels se déroule l'interaction pour garder la communication en marche. L'important est de savoir dans quel contexte il est transmis pour pouvoir comprendre le sens qu'il porte.

2.3 Le regard

Le regard est l'élément de l'échange verbal qui parle plus que les mots. Il transmet nombre de sentiments, d'expressions et de volontés. Au cours de la communication, l'intimité, l'attention, la violence, l'autorité ou le statut personnel sont également cachés dans le regard comme le remarque C. Foerster :

> « Dans toute interaction verbale, le canal visuel représente un support fondamental aux différents signaux qui véhiculent le message – et le regard y occupe une place privilégiée. Orienter le regard vers quelqu'un signifie d'une façon générale qu'on désire attirer l'attention qu'on exprime un intérêt quelconque et ensuite d'une façon précise qu'on cherche à créer, à vérifier, à entretenir ou à terminer un échange verbal. » (Foerster C., 1990 : 83)

Le regard selon C. Foerster joue un rôle important dans l'interaction verbale, dans l'expression des sentiments car le premier contact entre les locuteurs s'établit à travers le contact oculaire que l'on garde durant l'interaction. Les interlocuteurs face-à-face ont généralement l'habitude de se regarder et d'identifier le regard de son partenaire. Par ailleurs, J. Cosnier (1978) considère également le regard comme un élément pragmatique essentiel de la stratégie colocutaire dans les synchronisateurs de l'interaction. Ce type d'échange de signes permet aux interlocuteurs de recueillir des informations, de marquer l'engagement et le désengagement, de réguler l'interaction, de contrôler l'exercice social ou de faciliter la réalisation d'une tâche lors de la communication. En outre, les significations du regard varient également en fonction du contexte d'interaction. Elles expriment tantôt un contenu verbal positif, tantôt un contenu négatif et ne prennent leur valeur que dans le contexte culturel général et dans la situation particulière. Selon E. Goffman (1974), lorsque nous sommes sous le regard de quelqu'un, c'est-à-dire dès que nous sommes en coprésence avec un autre interactant, notre comportement prend une signification qui va être décodée par l'autre. L'attitude de l'interlocuteur qui regarde ailleurs lors de l'échange s'interprète par son partenaire qu'il ne l'écoute pas et ne participe pas à l'échange.

Au cours de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, le regard est un résultat de la socialisation dans la culture d'origine des acteurs de la classe. La manière de regarder a un impact important sur la communication relationnelle dans l'acte éducatif. Effectivement, l'enseignant se base sur le regard pour gérer le processus d'acquisition linguistique des étudiants, renforcer la cohésion avec ces derniers et porter des jugements sur la communication. Le regard lui sert à observer le déroulement des échanges communicatifs sans avoir besoin d'intervenir par les actes de langage. Quant aux étudiants, leur regard vers leur enseignant manifeste leur attention mais parfois pour éviter la question, la prise de parole en fixant leur regard sur le cahier. D'ailleurs, le regard se manifeste de façon variable dans le processus d'échange conversationnel des étudiants. Il peut également être utilisé pour remplacer les actes de parole de façon très délicate ou pour exprimer un refus indirect à la prise de parole ou à une question. Quand un interlocuteur passe la parole à l'autre, il regarde fixement son interlocuteur avant de lui laisser la parole, puis lorsque celui-ci commence à parler, il détache son regard. Inversement, celui qui écoute détache son regard de son interlocuteur avant de prendre la parole puis le regarde à nouveau une fois le tour de parole engagé.

> « Toute interaction verbale est donc régulée par les regards synchronisateurs qui forment des chaînes d'interaction non-verbale. Un grand nombre de facteurs intervient en situation pédagogique dans l'agencement des différents types de regard dans la chaîne : la programmation des tours de parole ; la délimitation par le tour de parole ; la complexité variable de l'énoncé et la difficulté de production langagière qui s'en suit pour l'apprenant (le recours à l'enseignant) ; le recours à un support écrit ; le nombre d'interlocuteurs impliqués dans l'échange verbal ; la répartition proxémique des interlocuteurs ; les liens affectifs entre les apprenants; l'utilisation de supports visuels […] et bien d'autres. » (Foerster C., 1990 : 85-86)

L'analyse de la participation des aspects non-verbaux à la communication verbale en classe nous fait relever que la communication non-verbale reste aussi importante que celle verbale. Elles sont indissociables de toute communication comme l'a remarqué P. Watzlawick et *al.* : « Activité ou inactivité, parole ou silence, tout a valeur de message. De tels comportements influencent les autres, et les autres en retour, ne peuvent pas ne pas réagir à ces communications, et de ce fait eux-mêmes communiquer. » (1972 : 46).

Une meilleure connaissance de la signification du comportement non-verbal de l'apprenant représente une des conditions nécessaires pour dynamiser le processus d'échange conversationnel en classe de langue. Il importe donc d'examiner la communication comme un tout car le non-verbal apporte d'une part un éclairage complémentaire à l'analyse verbale et d'autre part il facilite la collaboration et l'interactivité du dialogue.

> « C'est en grande partie grâce à des gestes que sont assurés la distribution, le partage de la parole et le maintien de l'interaction ; leur mésusage fait rapidement tourner court la conversation, dont ils sont une condition nécessaire, voire presque suffisante. » (Cosnier J., Brossard A., 1984 : 16)

En bref, une gestion harmonique des deux types de communication a pour but de conduire à l'apprentissage à la fois de la langue et de sa culture ainsi que d'établir une véritable communication qui ressemble à une situation de communication authentique.

3. Communication authentique

Dans la vie de tous les jours, il n'est pas possible de ne pas communiquer. Le processus communicatif peut aller des bavardages dans la vie quotidienne, authentique jusqu'aux conversations officielles dans lesquelles les participants ne sont pas attentifs à la forme mais au sens qu'ils véhiculent par le langage. Leur but est de comprendre et se faire comprendre en appliquant leurs compétences linguistiques, communicatives et culturelles. Ce processus se produit inconsciemment et immédiatement dans les lieux privés ou publics et dans des sphères spatio-temporelles qui ne sont pas imposées à la tenue de ce genre de communication. De plus, il se caractérise par l'intention des locuteurs selon les rapports psychologiques qu'ils entretiennent.

Pour la communication en langue étrangère, la langue joue le rôle de moyen d'interaction sociale. La communication authentique est liée à ce dont les apprenants auront à parler dans la vie quotidienne. Elle est aussi conforme que possible aux usages attestés des natifs de la langue cible. Au cours de l'échange conversationnel, à côté des connaissances linguistiques, il importe pour les apprenants d'avoir des savoir-faire

communicatifs et culturels comme l'a écrit R. Vion : « Les phénomènes de représentation couvrent tout un ensemble de savoirs et de savoir-faire sans lesquels aucune communication n'est envisageable. » (1992 : 83). Ces savoirs sont très diversifiés. Ils ont pour mission d'aider les apprenants à éviter la rupture dans la communication et l'incompréhension ainsi qu'à assurer le bon déroulement de la communication et les partenaires de l'échange se comprendront à demi-mot. Ainsi, maîtriser un processus d'échange communicatif ne signifie pas seulement connaître les différentes réalisations langagières que recouvre chaque acte de parole mais aussi savoir jouer avec ces procédés discursifs dans les diverses situations interactionnelles rencontrées.

4. La communication en classe

Selon l'approche communicative, la langue est considérée comme un instrument de communication et une interaction sociale. Il ne suffit pas de connaître les règles d'une langue pour pouvoir communiquer dans cette langue. La forme linguistique doit être adaptée à la fois à l'intention de communication et à la situation de communication. Cette approche se réfère aussi bien au code linguistique qu'aux règles sociales et culturelles qui régissent l'échange langagier dans un milieu donné. Selon elle, apprendre une langue ne signifie pas simplement produire des phrases dans une langue étrangère, mais communiquer dans cette même langue comme l'a remarqué J. Bruner : « La seule manière d'apprendre l'usage du langage, c'est de l'utiliser pour communiquer. » (1983b : 110). Ainsi, l'enseignement d'un savoir linguistique ne suffit plus : on doit viser l'apprentissage de maîtrises, de savoir-faire langagiers, permettant de réaliser des objectifs de communication en sachant s'adapter aux circonstances concrètes de l'échange de paroles et s'appuyer sur les usages en vigueur dans la communauté dont on apprend la langue.

> « Les activités privilégiées ne sont plus les ″exercices structuraux″ chers à la méthode audio-orale, ou les exercices de simple répétition, mais bien les jeux, les jeux de rôle, les simulations, les résolutions de problèmes, etc. En d'autres termes, il s'agit surtout de concevoir des activités pédagogiques susceptibles de conduire à une véritable communication. » (Germain C., 1993 : 211)

4.1 Description de l'interaction verbale en classe de langue

L'interaction verbale en classe se manifeste sous la forme d'échanges langagiers entre les étudiants et l'enseignant et les étudiants entre eux à travers les situations de communication différentes en fonction de l'objectif communicatif déterminé. Elle a constitué un champ de recherche privilégié dans l'enseignement/apprentissage des langues qui présente deux types de contextes, l'un institutionnel interne et l'autre extérieur à l'institution. Ce double contexte implique des mouvements constants entre le monde clos de la classe et le monde extérieur qui nécessitent de mettre en œuvre des activités communicatives et de diverses compétences, dont les plus importantes sont la compétence sociale, la compétence interculturelle comme l'a écrit C. Kerbrat-Orecchioni: « Toute interaction se déroule dans un certain cadre, et met en présence dans une situation donnée des personnes données, ayant des propriétés particulières, et entretenant un type particulier de relation. » (1991 : 71).

D'ailleurs, la participation des étudiants au déroulement de l'interaction en classe sera influencée par leur volonté (ou non) de se conformer aux règles sociales, et plus spécifiquement, aux règles et rituels de la classe, manifestés à travers leur production langagière. Selon R. Vion (1992), l'interaction est le lieu où se construisent et se reconstruisent indéfiniment les sujets et le social. En ce sens D. Pekarek souligne aussi :

> « La production des élèves n'est pas un simple reflet de compétences langagières intériorisées une fois pour toutes qu'il s'agirait seulement de mobiliser ; elle est le produit complexe de leur interprétation de la situation, des activités d'autrui, de leur valorisation interactive en tant qu'interlocuteurs compétents et des tâches discursives qu'impose l'articulation de leurs propres activités à celle d'autrui. »
>
> (Pekarek D., 2005 : 54-55)

Effectivement, tout comme l'interaction de type social, le comportement gestuel et langagier dans l'interaction en classe est dirigé plus ou moins par les contraintes sociales et communicatives comme l'ont remarqué J.M. Dewaele et N. Wourm : « Le contexte de la classe de langue limite l'usage authentique de la fonction sociale de certains éléments de la langue. Ce n'est qu'en dehors de la classe que la compétence pragmatique des

apprenants pourra se développer. » (2002 : 140). Il obéit à un code de conduite subordonné aux usages et rituels de politesse, qui font partie intégrante de la civilité et qui suivent une logique d'échange précise afin d'établir le contact et de veiller à son maintien harmonieux par exemple une classe de FLE où la répartie des termes d'adresse et des formules de politesse entre enseignants et apprenants relèvent de rituels cérémoniaux traduisant des actes de déférence et de respect.

Les variations comportementales chez des interactants-étudiants s'expliquent que chacun se débrouille de sa façon à travers ses actes pour qu'il y ait l'interaction. De plus, toutes les interactions ne se déroulent pas de la même manière. Elles dépendent encore d'autres facteurs qui y participent. Les interactants, en dehors de la conversation, sont amenés à réaliser des actions orientées par un but, à mener des transactions de différentes natures. C'est pour cette raison que le comportement des participants varie en fonction de la situation interactionnelle et du rapport interpersonnel. Le travail de classe implique ainsi non seulement l'émergence de discours, mais aussi, conjointement, d'actions produites en vue de l'acquisition de savoir et savoir-faire langagiers.

> « Les différents facteurs constituent autant de contraintes qui viennent peser sur le comportement des interactants, tout en leur laissant une certaine marge de manœuvre, dont l'étendue varie bien sûr selon les situations communicatives, c'est à dire que la relation est généralement négociable, et d'ailleurs souvent négociée, entre les participants à l'interaction. »
>
> (Kerbrat-Orecchioni C., 1991 : 72)

La participation à un échange verbal dans une langue demande aux participants d'exprimer des contenus informationnels et accomplir également une panoplie de tâches interactionnelles qui assurent la compréhension mutuelle et le bon déroulement de l'interaction. Il importe donc d'avoir une négociation à travers laquelle les participants agissent, l'un par rapport à l'autre, de manière rationnelle et cohérente, en vue de satisfaire des objectifs de communication.

> « L'apprentissage de la communication étant une affaire collaborative, le type d'interaction qui sera le plus favorable sera celui qui respecte la contribution de

> chacun des interlocuteurs et valorise la réciprocité dans la construction et la négociation du sens. » (Kramsch C., 1984 : 34)

Certes, toute interaction verbale est le lieu de négociations multiples qui concernent le thème abordé, le statut de l'interlocuteur et l'alternance des tours de parole. La négociation du sens au cours de l'interaction, selon J. Arditty et M. Vasseur (1999), est indissociable de l'interprétation dynamique des situations et de la négociation des positionnements sociaux. D'ailleurs, les mouvements de négociation sont considérés comme des procédures interactives qui aboutissent à un accord dans chaque étape de l'échange afin de faciliter les activités langagières, de maintenir l'interaction, d'achever la tâche assignée, « Le fruit d'un travail collaboratif » (Kerbrat-Orecchioni C., 1996 : 6). La mauvaise compréhension peut amener à une inadéquation dans la signification attribuée aux intentions et attentes de l'autre. Elle peut être également le résultat d'une opacité linguistique non soulevée en situation de communication exolingue qui caractérise les classes de langue et qui se vérifie lorsqu'il s'agit des échanges conversationnels sous les contraintes communicatives et rituelles dans chaque situation d'interaction en classe. A cet égard, nous préférons aborder l'idée que U. Dausendschön-Gay et U. Krafft ont soulignée :

> « Pour assurer l'intercompréhension, les interactants coordonnent leurs activités de façon à ce que leur effort commun leur permet de lever les obstacles communicatifs (explication de mots, séquences analytiques, achèvements interactifs, reformulations et réparations etc.). »
>
> (Dausendschön-Gay U., Krafft U., 1991 : 47)

Dans l'ensemble, on constate que l'interaction est un processus de communication interpersonnelle mais aussi un phénomène social ; un phénomène relationnel ancré dans un système social. Par ailleurs, un acte de communication se présente comme un système complexe, dynamique, producteur de sens et porteur d'enjeux pour les interlocuteurs, aux finalités multiples dans lequel le transfert d'information n'est qu'un aspect parmi d'autres comme le soulignent E. Marc et D. Picard : « Communiquer c'est aussi définir une relation, affirmer son identité, négocier sa place, influencer l'interlocuteur, partager des sentiments ou des valeurs, et plus largement, des significations. » (2000 : 63).

Ainsi, la classe de langue n'est pas uniquement envisagée comme un lieu de transmission de savoirs et savoir-faire langagiers. Les interactions en classe doivent être considérée comme des interactions sociales où chaque élément influe sur les autres dans le cadre d'une dimension réduite et très spécifique et la langue apprise est employée comme un instrument de socialisation et d'acculturation. Selon C. Kramsch (1991), c'est dans la classe que l'étudiant apprend à élargir son horizon linguistique, personnel et social et à tester sa capacité à assumer une identité étrangère. Par ailleurs, cette présente étude nous aide également à dégager ce qui se cache derrière les actes de langage au cours de l'interaction et à mieux comprendre les rituels communicatifs manifestés à travers les actes verbaux des étudiants dans leurs comportements communicatifs. Dans ce sens, G. Holtzer propose deux types d'interactions : les « interactions didactiques » qui visent l'étude de la langue et les « interactions autonomes » qui ont pour but l'entraînement à la communication dans la langue étrangère.

4.2 Interactions didactiques

Comme nous avons susmentionné, l'objectif de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est de parvenir à une communication réussie.

> « Apprendre à communiquer, c'est alors non seulement assimiler les règles phonologiques, orthographiques, morphologiques et syntaxiques d'une langue et de stocker le vocabulaire, mais aussi acquérir les règles et les usages sociolinguistiques réagissant l'intercommunication entre les individus qui parlent cette langue. » (Cicurel F. et *al.* 1996 : 8)

L'apprentissage d'une langue étrangère ne comprend pas simplement les volets linguistiques mais les règles et les usages sociolinguistiques, c'est-à-dire des valeurs de rituels spécifiques de chaque communauté. La maîtrise de ces règles permet à l'apprenant de jouer un rôle de plus en plus actif dans l'échange conversationnel et d'élargir son répertoire communicatif. En revanche, la méconnaissance de ces normes pourrait amener ce dernier à un malentendu, une incompréhension voire une rupture dans la communication. L'analyse des interactions didactiques en classe de langue a pour but d'étudier la manière dont les processus de négociation de sens, d'intercompréhension

favorisent la construction des compétences communicationnelles, socio-interactionnelles en langue cible.

> « Une classe est une sorte de microcosme où les participants apportent des identités et des filiations socioculturelles, des statuts et des rôles, ainsi que des relations d'autorité, de pouvoir et d'entraide, qui reflètent les rapports de force de la société et les valeurs des cultures auxquelles ils appartiennent. Il s'agit de comprendre la classe comme une société et une culture en soi, tout en tenant compte de l'arrière-plan, c'est-à-dire de l'ensemble plus vaste et plus complexe de groupes sociaux de cultures dont elle fait partie. »
>
> (Cambra Giné M., 2003 : 59)

En effet, les interactions didactiques en classe de langue sont considérées comme un processus communicatif entre l'enseignant et ses apprenants, et les apprenants entre eux dans le but de développer la motivation des apprenants, garantir une atmosphère positive. Ce type d'interaction ne vise pas à émettre de simples messages, mais aussi à modifier l'état du savoir du récepteur. En ce sens, l'intervention formative vise à susciter, chez les apprenants, des formes de mises en lien, d'articulations entre le « déjà-là », et l'« en devenir ». C'est pourquoi, l'activité d'enseignement cherche à maximiser les processus d'apprentissage de la langue cible et à focaliser sur l'appropriation des moyens linguistiques de sa réalisation en mettant en place des activités de construction de compétences et formes d'interaction spécifiquement adaptées au niveau des apprenants.

> « Une des spécificités constitutives de la classe de langue est, tout à la fois, de doser, de sélectionner et de densifier les données proposées au travail des apprenants. Avec un temps d'exposition et de pratique généralement limité, il s'agit en quelque sorte d'enrichir le matériau et les traitements auxquels il donne lieu en classe. Il s'agit aussi de l'ordonner de telle manière, dans son introduction et son recyclage, que sa structuration/restructuration progressive soit – en principe – optimalisée. Il s'agit enfin, par divers modes d'évaluation, d'apprécier et de consolider les progrès dans la connaissance et la maîtrise de la langue apprise. » (Coste D., 2002 : 14)

Les interactions didactiques présentent certaines caractéristiques qui les distinguent des interactions sociales en milieu naturel (hors de la salle de classe). Selon B. Py (2000), la situation didactique se distingue d'autres situations où se déroulent des activités humaines fondées principalement sur des interactions – comme, par exemple, la conversation libre dans un café la classe d'une autre langue – et est considérée comme construisant avec ces dernières l'ensemble des contextes sociaux que les apprenants vivent dans la société. Effectivement, l'interaction en milieu didactique se construit toujours dans la salle de classe, par la planification annuelle des programmes d'enseignement entre des sujets qui ont des rôles définis par l'institution (enseignant et élèves), sur la base de « règles » qui fixent des rituels, qui caractérisent ce cours et le distinguent des autres comme des stéréotypes langagiers habituels. Tandis que l'interaction en milieu naturel se construit généralement à partir du vécu du groupe d'apprenants. Elle se nourrit de situations de leur vie ordinaire, d'événements en dehors de la classe, d'exemples tirés de la culture. D'ailleurs, le statut social des personnes est inégal ; chaque auteur a ses droits et obligations. L'enjeu de communication obéit à des règles tacites, etc. L'objectif principal est de faire parler les apprenants, de les aider à repérer des valeurs et des règles sous-jacentes et de les diriger grâce à ses propres mécanismes psychopédagogiques d'action, de réaction, de contact et d'organisation.

> « La classe de langue n'a rien d'un lieu à part, réputé ″artificiel″ par rapport à un environnement prétendu ″réel″. Les interactions qui s'y réalisent, la communication qui s'y établit, sont soumises aux normes, aux routines, aux rituels du lieu, tout comme d'autres lieux sociaux, du bureau de poste au salon de thé, de l'église au stade, connaissent leurs propres normes, routines et rituels. »
>
> (Coste D., 1984 : 17)

En effet, on constate dans ce type de communication un système bilatéral entre apprenant/apprenant, apprenant/enseignant. L'enseignant est maître de la conversation. C'est lui qui a le rôle de locuteur prioritaire, qui tire les ficelles de la conversation et qui demande aux apprenants de répéter les actes de communication et l'apprenant qui se trouve dans une situation de communication authentique en dehors de son cocon scolaire comme le remarque L. Mondada : « Les processus de scolarisation relèvent dès lors des

pratiques par lesquelles les enseignants organisent l'ordre de la classe, proposent et négocient avec les élèves des activités structurées et intelligibles, dans lesquelles l'enjeu est autant l'acquisition d'un savoir académique que celle d'un savoir-faire qui constitue l'essentiel du ″métier d'élève″, reposant sur la compétence à interagir de façon adéquate pour le contexte de la classe. » (1995 : 58). L'objectif de ce type de communication est d'initier les prises de parole, organiser les activités d'apprentissage, allouer les tours de parole, illustrer des explications par son propre comportement langagier et gérer la communication lors des activités spécifiques. Toutes les productions langagières des apprenants sont sujettes à la correction et à l'évaluation de l'enseignant comme l'a remarqué M. Cambra Giné : « Ce format de participation attribue au professeur le rôle exclusif de fournir des éléments langagiers en langue cible, de solliciter une production à l'élève et de l'évaluer. » (2003 : 13). La construction des rôles interactionnels entre apprenants et enseignants permet d'interroger les comportements, pratiques, attitudes entre eux comme culturellement signifiants, du point de vue de l'espace socioculturel, des normes et des modèles linguistiques et éducatifs.

> « Les processus de scolarisation relèvent dès lors des pratiques par lesquelles les enseignants organisent l'ordre de la classe, proposent et négocient avec les élèves des activités structurées et intelligibles, dans lesquelles l'enjeu est autant l'acquisition d'un savoir académique que celle d'un savoir-faire qui constitue l'essentiel du ″métier d'élève″, reposant sur la compétence à interagir de façon adéquate pour le contexte de la classe. » (Mondada L., 1995 : 58)

Un autre point important qui se trouve lors des interactions didactiques est qu'il existe aussi une confusion entre niveau communicationnel et niveau métalinguistique. Certains enseignants se repèrent sur la production de formes correctes, des énoncés grammaticalement complets, et « la communication est évaluée en fonction de la correction grammaticale. » (Bange P., 1992a : 77). Cette confusion peut engendrer une participation peu spontanée de la part des apprenants, qui « se demandent parfois s'ils doivent parler correctement ou vraiment. » (Defays J.M., 2003 : 22). Enfin, l'emploi excessif des procédés de ritualisation, comme l'organisation des tours de parole en classe, dans les interactions didactiques diminuera les opportunités d'apprentissage et la

motivation des apprenants car les conversations n'ont pas d'enjeu réel.

Il est donc clair qu'il existe un enseignement guidé en contexte scolaire. Les interactions ont lieu entre des sujets qui ont des rôles définis par l'institution sur la base de « règles » qui fixent des rituels, selon des pratiques interactionnelles qui relèvent de la communication authentique. Ce type d'interactions se manifeste sous forme d'un moyen particulier destiné à diriger le collectif, des relations interpersonnelles à l'intérieur de ce dernier, le comportement de chaque apprenant. Il est contrôlé par l'enseignant afin d'organiser des activités communes et/ou individuelles, ce qui laisse peu de place pour la création et le maintien des relations sociales entre les interactants. Il en résulte que ces derniers prennent rarement l'initiative de produire un discours libre de crainte de commettre des erreurs. Dans ces conditions, la classe de langue a parfois été décrite comme « le lieu où l'acquisition a le moins de chance de se produire. » (Coste D., 2002 : 4). Dans ce sens, F. Cicurel affirme que : « L'hypothèse que l'on peut faire, et qui jusqu'à présent n'a jamais été démentie, est que l'institution éducative provoque nécessairement l'émergence d'actes de langage et de rituels liés aux contraintes de l'instance institutionnelle. » (1996b : 67). Face à cet état, il est nécessaire pour les enseignants de chercher et fournir aux étudiants les occasions de conversations, les moyens de prendre la parole ainsi que des activités motivantes qui mobilisent la participation de ces derniers et qui stimulent l'échange conversationnel entre eux. Par ailleurs, ces activités visent également à susciter la mise en place de leurs compétences, de leurs savoirs antérieurs qui leur permettront d'intégrer progressivement les nouvelles connaissances. En outre, il importe également de faire croire aux étudiants qu'ils sont capables de communiquer dans la langue cible avec des locuteurs natifs de cette langue, qu'ils n'ont pas à se soucier des réactions d'un auditoire devant lequel ils doivent faire acte de représentation et c'est alors qu'ils apprennent la langue.

4.3 Interactions autonomes

Ce type de communication a pour objectif d'entraîner les apprenants aux pratiques de la communication. G. Holtzer propose trois catégories d'interactions communicatives selon les différents types d'activités et le mode d'implication de l'apprenant :

4.3.1 La communication-repoduction

Il s'agit d'abord la communication-reproduction qui se manifeste sous forme de la mémorisation et récitation de dialogues. Ce type de communication se traduit également par la répétition de modèles proposés par l'enseignant ou la bande magnétique, dramatisation de dialogues, etc. Il est considéré comme une première étape vers l'implication de l'apprenant dans son apprentissage.

4.3.2 La communication semi-dirigée

La communication semi-dirigée est ensuite abordée. Elle s'exprime sous forme des exercices de reformulation, des jeux de rôle pré-organisés, etc. L'apprenant est invité à montrer son initiative et son imagination. Cependant, ce type de communication n'est pas encore considéré comme une situation de communication authentique ou spontanée. Il est également dirigé par l'enseignant.

4.3.3 La communication autonome

Enfin, c'est la communication autonome qui se présente à travers les débats, les exercices de créativité, etc. Jusqu'ici, l'apprenant a la liberté de prendre l'initiative lors de l'échange verbal pour répondre à ses besoins d'expression. Il est le véritable auteur de ses énoncés. Effectivement, ce type de communication se ressemble à une communication authentique car l'apprenant a le choix du contenu à transmettre, s'exprimer librement et de façon personnelle. Ce comportement se distingue de la communication guidée, où l'apprenant communique à un auditoire pour faire plaisir à l'enseignant.

> « On a trop longtemps confondu production verbale et performance linguistique réelle, c'est-à-dire la parole destinée à exercer la langue et la parole destinée à communiquer. […] Chaque fois que la parole de l'apprenant est conditionnée par les cadres rigides d'un exercice ou d'une activité relevant de l'imitation ou de la reproduction analogique, elle ne s'inscrit pas dans le circuit de la communication. » (Dalgalian G. et *al.*, 1981 : 19)

Ainsi, on constate que l'apprentissage est considéré comme un processus interactionnel qui implique de réfléchir à sa contextualité, à la manière dont il se produit en contexte, non pas seulement dans le contexte de la classe, mais plus largement dans l'histoire socio-interactionnelle des individus en formation, macrocontexte des pratiques, attitudes, positionnements et rapports des apprenants à l'interaction didactique. C'est dans le cadre de l'interaction interpersonnelle et de la conversation que les apprenants apprennent à communiquer. Ils découvrent les moyens utilisés, ils s'exercent à les utiliser eux-même et à les faire de manière de plus en plus appropriée.

4.4 Relation interpersonnelle des acteurs en interaction

Selon P. Watzlawick (1972), toute interaction est composée de deux aspects : le contenu et la relation. Ce dernier aspect englobe le premier pour donner du sens à l'échange car la réussite d'un échange tient essentiellement dans la bonne compréhension que les interlocuteurs ont de ce que veulent dire les autres comme le remarque V. Nuchèze : « On peut ainsi dire non que la relation englobe le contenu […] mais qu'elle contribue directement à le déterminer et qu'en retour, ce contenu devient le fondement même de la relation, ce par quoi elle est instaurée et ineffaçable. » (1998 : 26). En effet, lors du processus communicatif, un sujet énonciateur émet une idée et considère son interlocuteur comme une personne qu'il veut connaître et partager quelque chose. L'interaction entre eux ne se produit pas de façon symétrique. Elle s'appuie sur la différence et sur l'influence réciproque où le comportement de l'un des partenaires complète celui de l'autre car chacun n'a pas le même savoir et les vécus sur lesquels se fonde son savoir varient selon les individus. L'un peut avoir l'avantage sur l'autre dans une interaction donnée comme l'a remarqué C. Kerbrat-Orecchioni :

> « Toute interaction se déroule dans un certain cadre et met en présence dans une situation donnée des personnes données, ayant certaines propriétés particulières, et entretenant un type particulier de relation. »
>
> (Kerbrat-Orecchioni C., 1992 : 36)

Dans la même perspective, G. Moser a aussi écrit:

> « Les expériences antérieurs accumulées par chaque individu constituent son propre répertoire interactionnel. L'individu anticipe ses relations futures en fonction de ses expériences interactionnelles passées. Il se construit ainsi des schémas dynamiques d'interactions à partir de ses propres représentations cognitives d'individus ou d'événements interactionnels. »
>
> (Moser G., 1994 : 21)

En effet, il existe un grand nombre de types d'interactions sociales dans lesquels les participants tendent d'une part à affirmer leur identité, déterminée par le sexe, l'âge, le statut socioprofessionnel, par le niveau de connaissance mutuelle et le type de lien qui les unit comme le remarque R. Vion : « Communiquer implique que les sujets parlent de positions sociales et donnent vie à ses rôles. » (2000 : 95). C'est à partir des rapports sociaux que les échanges se construisent. Et d'autre part, ils sont également régis par les règles rituelles et conversationnelles. Le comportement de chacun est pris dans un jeu complexe d'implications mutuelles d'action et rétroaction car « parler, c'est précisément tenter de faire coïncider ces deux intentions signifiantes, ces deux ″vouloir dire″. » (Kerbrat-Orecchioni C., 1980 : 15). Dans ce sens, E. Marc et D. Picard ont également ajouté : « Les participants débordent le cadre du simple échange d'information pour s'engager dans une activité de coopération où l'énoncé de chacun prend appui sur l'énoncé de l'autre. » (2001 : 25). Ils emploient effectivement leurs compétences de communication de la manière la plus appropriée et selon les ressources qu'ils sont en mesure de mettre en œuvre au moment donné. Avant de parler, ils ont besoin de savoir à qui ils parlent, au nom de qui ils parlent car il y a des choses que l'on dit à une telle personne mais pas à une autre, de telle manière mais pas d'autres manières. Par ailleurs, le comportement langagier varie alors d'une conversation à l'autre, d'une personne à une autre en raison que la réussite de l'interaction ne correspond pas à l'équivalence entre le message proposé et le message reçu, mais à l'efficacité du travail interprétatif effectué par les participants. La relation interpersonnelle dans ce type d'interaction a pour fonction de désigner un échange symétrique caractérisé par l'égalité entre les rôles relationnels des participants et la minimisation de leurs différences.

> « L'auteur est dans l'obligation d'inclure dans son projet des prévisions, des attentes concernant le comportement de son co-acteur, dont il sait aussi que les actions s'orientent elles-mêmes selon les attentes relatives à son comportement. »
> (Bange P., 1992 : 103)

En classe de langue, il existe également le cadre interactif qui est préétabli en termes de positions sociales institutionnelles et qui correspond à la relation didactique (la relation enseignant/apprenant) dans laquelle l'enseignant occupe la position haute que lui confère l'institution et les étudiants une position basse.

> « […] quel que soit le poids des déterminations sociales ″extérieures″ à l'interaction, la relation interlocutive est actualisée, donc construite, par la co-activité des sujets. L'espace interactif se construit à tout moment dans et par les activités discursives, les choix lexicaux, les attitudes, les manières de s'impliquer ou d'interpeller. » (Vion R., 1992 : 112)

L'enseignant propose un certain nombre d'activités didactiques qui crée une cohérence et une cohésion dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue. D'ailleurs, il peut également ritualiser ou varier le dispositif didactique dans sa classe. C'est lui qui guide les apprenants vers la compréhension de nouvelles données linguistiques, pragmatiques, socioculturelles, etc. pour améliorer non seulement leurs connaissances de la culture et de la langue françaises mais aussi la connaissance de leur propre culture et leur système linguistique.

> « Il faut amener les étrangers à reconnaître leurs comportements, leurs habitudes, leurs modèles identitaires non plus comme innées, naturels, universels, mais inscrits dans une dimension social et historique, ayant le même statut que tout autre système culturel. Le but de la démarche interculturelle est la formation d'un individu conscient de ses valeurs, en mesure d'opérer des choix autonomes, capable d'élaborer une pensée divergente. » (De Carlo M., 1998 : 77)

Les relations interpersonnelles en classe sont représentées habituellement par la relation hiérarchique et la relation égalitaire.

4.4.1 La relation hiérarchique

Au cours de l'échange verbal en classe, on peut constater une relation asymétrique entre l'enseignant et l'apprenant. Cette hiérarchie peut être plus ou moins accentuée selon la culture d'origine des interlocuteurs, leurs traditions d'enseignement, le niveau d'apprentissage, etc. Elle est définie par le contexte institutionnel. Elle porte sur la maîtrise du code de la communication, les positionnements, les modalités de participation. Elle se manifeste par les nombreuses séquences où l'enseignant corrige ou soutient linguistiquement les apprenants pour assurer la réussite de ces derniers. En effet, les rôles et places occupés par les interactants sont largement conventionnels. L'enseignant, selon L. Dabene (1984), se positionne par rapport aux apprenants comme vecteur d'information, meneur de jeu et évaluateur. Il est un expert placé en position haute et chargé de transmettre des connaissances à des étudiants moins compétents et situés en position basse. Il gère la distribution des tours de parole et les cadres de participation, les activités et thèmes abordés pendant la leçon en se basant sur un livre et avance selon le rythme présenté dans ce manuel. A ces fins, l'enseignant fait tout ce qu'il peut pour atteindre l'objectif déterminé d'après le règlement académique. De son côté, l'apprenant a pour tâche d'acquérir les connaissances et les mettre en pratique pendant tout le processus d'apprentissage en utilisant des phrases déjà vues dans les méthodes de langue. Un tel processus communicatif est considéré comme la communication intentionnelle verbale, ce qui est différente de celle ordinaire.

> « Le positionnement de chaque sujet est hétérogène et fait intervenir une pluralité de rapports de places. Cette pluralité s'exprime pratiquement toujours en terme de hiérarchie, de sortie que le cadre interactif pourra être appréhendé par la nature du rapport de places dominant. Ce n'est que lorsque ce rapport de places dominant change que nous changeons d'interaction. » (Vion R., 1992 : 111)

La relation hiérarchique entre l'enseignant et l'apprenant se traduit également à travers l'engagement lors de la conversation. Certes, le comportement de l'enseignant est considéré comme « prioritaire » pédagogique et son rôle dans l'interaction doit être attentif aux actes langagiers des étudiants afin de les comprendre. Parfois, ce rôle est mis en scène comme celui d'un acteur dans les situations de simulation. Selon P. Charaudeau

: « Le rôle langagier est déterminé à la confluence des pressions exercées par la finalité du contrat situationnel et par les normes comportementales d'usage de la parole, construite dans telle situation, du fait des pratiques qui s'y développent. » (1999 : 13). D'ailleurs, dans la culture vietnamienne, les termes d'adresse « Thầy » renvoyant à l'enseignant et « Cô » à l'enseignante manifestent le respect.

En tout cas, nous pouvons remarquer que le comportement et les réactions de l'enseignant ou de l'apprenant montrent que la relation hiérarchique et les rôles qui y sont afférents sont profondément ancrés dans leurs représentations sur le fonctionnement interactionnel de la classe. Afin d'assurer l'efficacité du processus communicatif en classe de langue, il importe pour l'enseignant de savoir quel comportement approprié à telle ou telle situation et quels actes langagiers utilisés pour maintenir la continuité de la scène de classe.

4.4.2 La relation égalitaire

La communication interpersonnelle est structurée selon la relation que l'individu entretient avec l'autre. Au niveau du cadre interactif, la relation entre les étudiants en classe est égalitaire ou symétrique. Ils se situent comme pairs. Ils partagent le même statut, suivent le même programme de formation et disposent d'une langue maternelle commune. Ils se mettent alors sur une échelle d'égalité en ce qui concerne leur compétence linguistique du code étranger. Cependant, comme le processus communicatif comprend deux aspects : l'aspect linguistique et l'aspect socioculturel qui régit le rôle, le comportement des interactants au cours de la situation interactionnelle. Un apprenant peut accéder à une position haute par rapport à un autre lorsqu'il le corrige ou le soutient linguistiquement. Effectivement, les apprenants en classe de langue ont une maîtrise inégale du code dans lequel ils communiquent. Ils co-construisent l'interaction comme asymétrique sur le plan linguistique en adoptant tour à tour le rôle d'expert et d'apprenant pour répondre à un réel besoin de celui qui prend temporairement le rôle d'apprenant, en sollicitant l'aide de l'autre. A ce propos, G. Gschwind-Holter a remarqué : « La compétence est loin d'être uniforme d'un locuteur à l'autre. » (1981 : 18). Dans ce sens, F. Cicurel a aussi écrit : « Les interactants ne sont pas dans la même position par rapport

au savoir, à l'objet à transmettre. L'un est compétent et l'autre doit apprendre. » (1993 : 93). D'ailleurs, la différence relative à la position sociale, à la famille, à l'origine géographique chez les apprenants aboutit à l'hétérogénéité des connaissances et influe sur leur façon de parler. Elle provoque donc des difficultés dans les échanges interpersonnels.

Le processus communicatif en classe de langue qui se produit dans le cadre institutionnel a donc pour mission d'offrir des chances égales, une intégration réussie à l'échange verbal à tous les apprenants, d'assurer leur acquisition, de les impliquer dans des situations de communication authentiques. De plus, varier les situations d'apprentissage, engager la conversation à travers les activités de classe a pour tâche de motiver les étudiants, de leur permettre d'atteindre les objectifs communs fixés par les programmes et d'atténuer aussi les contraintes communicatives et rituelles en interaction en face-à-face. Dans ce contexte, les apprenants dans la situation de classe sont censés partager un même contrat, ainsi que certains des valeurs et des savoirs qui s'y déploient.

4.5 Contrat de communication en classe de langue

Toute situation de communication, en tant qu'elle met en relation des individus, implique pour ceux-ci d'entrer en interaction selon un système de normes, de règles formulables et de régulation fait de contraintes en terme de droits et d'obligations conversationnels ou interactionnels, qui régit la production de paroles ainsi que l'interprétation d'énoncés et préside à la communication tout entière. Les individus qui appartiennent à un groupe social donné attendent l'un de l'autre qu'ils formulent des énoncés et interprètent des productions verbales en suivant l'ensemble des normes socio-langagières. Différents niveaux de règles s'articulent des règles propres à la langue, des règles rituelles et des règles conversationnelles qui opèrent souvent et qui forment une sorte de contrat intitulée, selon P. Charaudeau (1995), « Le contrat de communication ». Selon l'auteur, le contrat de communication est considéré comme « Un contrat d'échange à finalité actionnelle, mais l'action n'est ici considérée que dans la mesure où elle dépend d'un dire, lequel dire construit à son tour la réalité sociale aussi bien dans ses rituels que dans ses stratégies. » (1995 : 83). Effectivement, le contrat de communication est

considéré comme une condition pour que les interactants d'un acte de langage se comprennent et puissent interagir en co-construisant du sens. Il a pour mission d'orienter le comportement des participants, de se reconnaître l'un l'autre avec les traits identitaires, de leur permettre de s'adapter aux diverses situations d'interaction. D'ailleurs, le rituel socio-langagier est un contrat de communication car il est défini par toutes les contraintes codifiant socio-langagières et résultant des conditions de production et d'interprétation de l'acte de langage. Il est censé différer entre les participants lorsqu'il s'agit d'interactions.

> « Une personne s'assoit dans un café et commande une bière ; qu'est-ce qui fait qu'on lui apporte ″boisson″ et non un ″cercueil″ ? C'est l'existence d'un Implicite codé qui permet les deux parties (client et garçon de café) sur un même terrain de connivence discursive et qui leur permet de produire/interpréter bière comme ″boisson″. On dira que ces deux parties sont surdéterminées par un même Rituel socio-langagier qui fait que seul leur être collectif est en cause dans cet enjeu discursif. […] Ce Rituel socio-langagier dont dépend l'Implicite codé nous l'appellerons Contrat de parole, et nous le définirons en disant qu'il est constitué par l'ensemble des contraintes qui codifient les pratiques socio-langagières et qui résultent des conditions de production et d'interprétation (circonstances de discours) de l'acte de langage. » (Charaudeau P., 1993 : 54)

De même, le contexte de la classe de langue étrangère avec ses règles propres n'échappe pas à ce principe. Le contrat de communication est configuré dans les échanges par l'occupation, par les interactants de rôles et de statuts participatifs plus ou moins mouvants, plus ou moins ritualisés, et plus ou moins négociables. En effet, chaque individu a une représentation personnelle du rôle qu'il est amené à jouer dans toute situation de communication et du rôle qu'il assigne à son partenaire. Or la place où se situe lui-même l'interlocuteur ne correspond pas nécessairement à la représentation que son partenaire avait de son rôle et, de plus, les places peuvent sans cesse être redéfinies au cours des échanges : elles sont interdépendantes et peuvent faire l'objet d'une négociation. Selon M. Cambra Gine, « Il existe en classe de langue étrangère un contrat de parole ou de communication spécifique, implicite, qui régit les conditions de réalisation des échanges. » (2003 : 85). Ce contrat comporte d'une part des normes discursives spécifiques, linguistiques et interactionnelles qui résultent des interprétations

que les interactants (enseignant/apprenant) font du comportement d'autrui selon le contexte d'interaction et qui permettent d'orienter l'action individuelle. D'autre part, il détermine l'alternance des tours de parole, le choix des langues selon les situations et les fonctions. Certes, le contrat de communication en classe est concerné par le processus de production des verbalisations d'étudiants à travers lequel l'émetteur fait parvenir à un récepteur un message en se basant sur ses répertoires. L'interprétation du message est à la charge du récepteur. Ce contrat apparaît lorsque la nature attendue de verbalisations d'étudiants n'est pas respectée. Il est considéré comme des opérations de mise en garde autogérées, ou de régulation réciproque. D'ailleurs, il importe de tenir compte de l'histoire individuelle de chaque participant lors de l'échange conversationnel en classe car cette histoire désigne l'expérience interactionnelle dont il dispose dans son vécu.

La situation de classe est un produit de la situation institutionnelle mais elle est généralement bâtie à partir de l'histoire interactionnelle des individus et de ce collectif-là. Les schémas préétablis, les rituels, les règles qui régissent l'interaction constituent un système contractuel de droits et de devoirs, de possibilités et de contraintes. Les routines interactives plus ou moins figées sont prévisibles et elles réduisent les tensions comme l'a remarqué L. Dabène :

> « Tout se passe, en fait, comme si, préalablement à tout échange, la classe débutait par une sorte de ″dialogue de prise de rôle″ où l'enseignant enjoindrait à l'apprenant de parler, tout en précisant qu'il lui fournira directement ou indirectement les moyens et jugera la correction des productions verbales. Réciproquement, l'apprenant, par sa seule présence, entérinerait ces affirmations, acceptant par cela même le risque de la prise de parole, tout en interrogeant constamment l'enseignant sur ses propres productions. » (Dabène L., 1984 : 40)

Dans ce sens, F. Cicurel a aussi écrit :

> « Les pratiques discursives des situations de classe s'organisent selon des rituels liés au contexte pédagogique et aux traditions de transmission des savoirs d'une culture donnée. » (Cicurel F., 1998 : 49)

Le contrat de communication est essentiellement soumis à des contraintes relatives à la forme du message. La prise de conscience de ce contrat est une des conditions de base pour que les participants mesurent quelle est la marge de manœuvre qui leur permettra respectivement de maintenir leur droit à la parole et de développer leur influence sur l'autre car communiquer pour un locuteur consiste en grande partie à mettre en langue, pour autrui sa pensée. Un des buts de l'interlocuteur consiste à récupérer la pensée que le locuteur a voulu lui exprimer à travers ce qu'il dit. D'ailleurs, produire une parole en tant qu'apprenant en classe ne signifie pas présenter à l'enseignant des informations nécessaires pour mener à bien l'interaction. Il est donc nécessaire de lui montrer la capacité que l'on a à utiliser un bon français pour formuler une phrase dans cette langue. Dans ce sens, la classe devrait être considérée comme une partie de contextes socioculturels plus larges, ce qui conduit à poser l'acquisition de la langue comme forme de socialisation et à montrer la complexité et les limites de la distinction traditionnelle langue étrangère.

> « L'apprentissage d'une langue étrangère ne pouvait être identifié aux autres apprentissages scolaires ; que l'on savait peu de choses des processus qu'il met en jeu ; que les individus, quel que soit l'enseignement mis au point à leur intention, apprenaient à leur manière selon des stratégies diverses et variables ; qu'il y avait lieu, pour y voir plus clair, de se pencher sur l'apprentissage naturel – hors institution. » (Perdue C., Porquier R., 1979 : 4-9)

5. Classe de langue : un milieu social spécifique

L'apprentissage est toujours un phénomène lié au contexte social dans lequel le langage est employé comme un moyen de communication qui permet aux locuteurs de participer à la vie sociale d'une communauté linguistique spécifique comme l'a remarqué L. Dabène : « La classe de langue est un lieu d'échanges sociaux où le statut des participants génère des comportements types. » (1990 : 22). Les ressources nécessaires à cette participation ne se limitent pas aux savoirs lexicaux et grammaticaux mais comprennent aussi des savoir-faire interactifs dans des interactions sociales. Il est nécessaire d'utiliser ces savoirs appropriés à un contexte linguistique et un contexte situationnel donné car appendre une langue ne signifie pas seulement produire des

phrases dans une langue étrangère mais surtout communiquer dans cette langue. C'est pour cet objectif qu'il importe d'élargir le cadre traditionnel de la classe de langue comme un milieu social où la circulation de la parole est inséparable des représentation réciproques, des relations de pouvoir, des habitus et des appartenances culturelles et qui offre suffisamment des possibilités d'interactions et qui suscite des productions langagières variées.

> « Tout lieu social comporte ses normes, toute pratique institutionnalisée fait appel à des routines, toute communication sociale obéit à des rituels. Prise dans l'institution éducative, la classe de langue n'échappe évidemment pas à la portée de telles observations. Des acteurs sociaux, avec leurs statuts et leurs rôles (d'enseignant et d'élève), y interagissent et y communiquent de façon réglée. »
>
> (Coste D., 1984 : 17)

Pour sa part, D. Chini a également affirmé :

> « La classe de langue est bien un lieu social, c'est avant tout un lieu qui induit, entre autres, ses propres objectifs – le projet fondamental reste ciblé sur l'appropriation d'une langue étrangère –, ses propres rôles – prioritairement ceux d'apprenant et d'enseignant –, et ses propres procédures, en particulier cognitives et psycholinguistiques. » (Chini D., 2007 : 11)

Effectivement, on peut constater qu'il existe certaines collaborations pendant les activités pédagogiques entre l'apprenant et ses pairs ou l'enseignant. C'est à partir de leur expérience sociale que les apprenants donnent un sens aux activités d'apprentissage et au savoir. Ils traitent des informations affectives qui lui viennent de son propre vécu, de son expérience personnelle. Ils mettent en relation les nouvelles données avec les expériences vécues, les connaissances antérieures, et construisent activement leur champ de connaissance pour assurer la compréhension au cours de l'échange verbal. Pour que la classe soit un endroit social, les activités qui s'y produisent sont celles qui permettent à l'apprenant de prendre la parole et de s'investir de façon autonome et personnelle au cours des interactions avec l'enseignant ou les pairs. Selon A.H. Gardiner (1989), un acte de langage ne saurait se réduire à un simple groupe de mots susceptible d'être répété en

certain nombre de circonstances différentes. C'est un événement particulier et momentané, faisant intervenir des individus définis, et ancré en un temps et en un lieu spécifiques. La décision de parler assume invariablement la forme d'une intention d'affecter l'auditeur d'une certaine façon.

D'ailleurs, nous savons que, même les apprenants ayant une bonne connaissance des structures de la langue trouvent parfois des difficultés à interagir en face-à-face de manière efficace. La maîtrise de la communication exige non seulement un savoir strictement linguistique, mais d'autres composantes de la compétence de communication, relatives à l'usage comme l'affirme S. Pekarek : « Ce qui manque aux apprenants avancés est une sorte de flexibilité conversationnelle en L2 leur permettant de prendre une part active et de s'adapter au cours des événements communicatifs dans l'interaction en face-à-face. » (1999 : 9). Dans la même perspective, F. Demougin a également écrit : « L'acte de communication met en jeu un certain nombre de compétences à la fois distinctes et solidaires supposant la maîtrise de codes linguistiques et paralinguistiques (codes linguistiques strictement, codes conversationnels, codes gestuels, proxémiques…) et de codes culturels. La maîtrise de connaissances préalables communes aux partenaires de l'interaction apparaît ainsi nécessaire pour ″bien communiquer″. » (1999 : 20).

Il est donc nécessaire d'enseigner l'ensemble de comportements aussi bien langagiers que socioculturels, jusqu'à faire saisir aux apprenants la spécificité des manières d'être, de penser et d'agir propres à la communauté qui parle cette langue car c'est au cours des interactions qui réunissent des personnes ne partageant pas le même répertoire langagier, où il y a d'importantes divergences codiques. En effet, selon F. Cicurel (2001), le discours de classe n'est pas seulement interaction – régulation des échanges, tours de parole, etc. – il est aussi tradition de transmission du savoir, rituel propre à une communauté, dispositif de persuasion, et, à ce titre, il relève du discours. Par ailleurs, il importe de faire systématiquement des comparaisons et des distinctions avec la culture d'origine des étudiants car lors de l'échange verbal les interactants apportent avec eux leurs caractéristiques individuelles, leurs appartenances à des catégories sociales et culturelles, des attentes et des représentations, des émotions et des sentiments. En outre,

la confrontation à des situations de communication authentiques permettra également aux apprenants de saisir les rapports entre les formes linguistiques et les contextes d'utilisation et d'accéder aux normes d'usage de la langue cible.

> « Il s'agit de familiariser progressivement les élèves à un type d'interaction, une pratique communicative relativement protégée, dans le sens où l'échec n'aura pas de conséquences massives, pour leur permettre d'affronter plus tard des situations sociales, pour lesquelles il est nécessaire d'improviser une attitude, des répliques, au gré des événements, et de leur offrir une occasion de prendre conscience de certains aspects de la vie en société. » (Vigner G., 1980 : 16)

D'ailleurs, l'authenticité de communication s'avère très importante au sein de l'échange verbal en classe de langue. Certes, le milieu apprentissage est un lieu guidé dans lequel la langue est catégorisée comme l'objet à enseigner par l'institution ; les faits linguistiques à enseigner sont rangés et catégorisés par un programme d'enseignement préétabli ou établi par l'institution. Les apprenants attendent de l'enseignant qu'il leur assure la compréhension et la transmission des savoirs. Ce dernier attribue les tours de parole, conduit les apprenants vers les « bonnes » réponses et se focalise en même temps sur un élément de la langue étrangère qu'il considère comme important du point de vue de la construction des savoirs linguistiques.

> « En classe de L2, les caractéristiques des échanges langagiers sont déformées, par rapport à ce qu'elles sont en énonciation naturelle : les Sujets parlants sont la plupart du temps de simples ″locuteurs″, et beaucoup plus rarement des ″énonciateurs″ prenant en charge, comme c'est le cas en milieu naturel, leurs énoncés et adhérant – de diverses manières – à ceux de leurs allocutés. »
>
> (Bailly D., 1998 : 13)

A la différence du milieu « naturel », dans lequel les interactants sont tenus de réagir d'une manière imprévisible, les acteurs d'un groupe apprentissage ont à parler de la langue et à catégoriser cette dernière comme étant difficile à comprendre ou à faire comprendre à l'autre, nécessitant des reformulations ou des explications. Donc, il est nécessaire que les situations optimales d'apprentissage en classe soient celles où l'apprenant fait un usage de la langue qui ressemble le plus possible à des échanges en

milieu naturel, et où l'apprenant doit pouvoir fonctionner comme un véritable sujet actif car un acte de communication authentique symbolise une réalité spontanée. Il importe de prendre en considération non seulement des formes et des structures de la langue, mais aussi des contenus et du sens, et ce, dans un contexte situationnel donné comme le remarque A. Giacomi :

> « La variation en langue première et celle en langue seconde ne s'inscrivent pas dans la même dynamique, dans la mesure où la variation en langue première renvoie avant tout à l'hétérogénéité des pratiques langagières par rapport à un espace et à un temps donnés, alors que la variation en langue seconde est aussi en rapport avec le temps et l'espace, mais pris dans la dynamique évolutive du procès d'appropriation. » (Giacomi A., 2007 : 26)

Il n'est pas possible d'apprendre à communiquer sans apprendre simultanément à réfléchir au déroulement des interactions. Ce parler sur le code linguistique sur le fonctionnement de la communication est constant et naturel dans la communication extrascolaire. En ce sens, selon D. Coste (1984), il importe d'une part que les activités en classe simule le plus près possible les échanges auxquels l'apprenant est capable d'avoir affaire en langue étrangère. Et d'autre part, les apprenants s'engagent dans des événements de communication qui leur importent hic et nunc et où ils aient à interagir de façon plus intense et plus complexe.

Le processus communicatif en classe de langue demande également aux apprenants de connaître une « autonomie langagière », c'est-à-dire la capacité de prendre des initiatives langagières et d'utiliser avec spontanéité des énoncés nouveaux lors d'une situation authentique de communication dans la L2, selon C. Germain et J. Netten (2004). Le développement de cette autonomie langagière doit effectivement considérer comme but ultime du processus d'enseignement/apprentissage d'une langue.

> « On constate surtout une compréhension qui tend à être trop aprioriste de ce que constitue le communicatif, voire le conversationnel. Dans la pratique éducative, les activités communicatives se trouvent souvent largement réduites à chercher à pourvoir une perspective fonctionnelle sur les formes linguistiques […] alors que les complexités socio-interactionnelles concrètes des activités de langage restent

> souvent négligées. Et dans la recherche, l'organisation interactionnelle de telles activités, tout comme leur fonctionnement social, ont tendance à être pris pour donnés sous l'étiquette générale du "communicatif", défini souvent sur la base du seul critère d'orientation vers des contenus. » (Pekarek S., 1999 : 14)

Ainsi, pour apprendre à communiquer efficacement en classe de langue étrangère, il est important d'apprendre des spécificités de la parole et de l'agir du peuple parlant cette langue en établissant des ponts entre milieu institutionnel et naturel car le comportement langagier des locuteurs natifs reflète d'une part les facteurs principaux caractérisant le langage, et d'autre part il permet de former le savoir-faire dans une langue différente de la langue maternelle comme l'a noté H. Boyer :

> « Apprendre à parler se fait en société, dans une société qui a ses propres règles, dans des situations différentes, avec des personnes différentes. Il s'agit donc d'un savoir-faire, que les savoirs approximatifs que nous donnent grammaires et dictionnaires, aussi complets soient-ils, ne sauraient remplacer. »
>
> (Boyer H., 1991 : 26)

Pour ce faire, il est donc nécessaire que la communication en classe de langue soit constituée du destinateur, du contenu, du référent, du message, du canal, du code, du relationnel, du social et du destinataire. De plus, il importe également de créer des situations particulières de communication exolingue dans lesquelles les apprenants peuvent s'entraîner à participer concrètement à des échanges conversationnels réels comme le dit S. Pekarek : « L'apprentissage, en tant qu'activité sociocognitive, est intrinsèquement lié à l'établissement de sens, de contextes sociaux et de rapports interpersonnels. » (2002 : 119). Communiquer en classe de langue, c'est principalement faire passer le message en tenant compte des autres constitutifs de la communication et entretenir le lien social.

> « L'existence d'une interaction effective nécessite une négociation des rôles, l'annonce d'intentions, l'expression d'avertissements, la planification d'actions, la sollicitation d'informations, la persuasion ou la contradiction, l'expression de demandes indirectes. Elle est souvent liée à la maîtrise de ″rituels″ qui permettent de retenir l'attention, de prendre la parole ou de la laisser, d'établir et de changer

> le thème de l'interaction, d'exprimer des demandes de répétition ou de clarification. » (Gaonac'h D., 1991 : 195)

D'ailleurs, la didactique des langues étrangères nécessite de disposer de descriptions et d'analyses des différents types d'activités communicatives pour que les enseignants puissent faire des choix ou concevoir des activités plus pertinentes comme le rappelle G. Brousseau : « L'apprentissage est une modification de la connaissance que l'élève doit produire par lui-même et que le maître doit seulement provoquer. » (1998 : 300). Enfin, entraîner les élèves à une authentique situation de communication est considéré comme une stratégie éducative pour effacer les barrières de tous ordres et favoriser une véritable éducation interculturelle.

6. Education interculturelle

A travers le processus communicatif en classe de FLE, il est frappant de constater qu'il existe l'hétérogénéité culturelle des apprenants en raison de leur origine culturelle qui vient se surajouter à l'hétérogénéité linguistique. Effectivement, selon le CECRL (2005), des locuteurs au cours d'un échange conversationnel connaissent des niveaux variés dans différentes langues et le répertoire linguistique est considéré comme un ensemble des variétés linguistiques maîtrisées par un même locuteur, à quelque degré et pour quelque usage que ce soit. Ils ont tendance à juger le comportement d'autrui en référence à leur propre conduite, sans avoir forcément conscience de la diversité des autres systèmes culturels comme l'a écrit T.E. Hall : « L'inconscient culturel règle les actions de l'homme. C'est pourquoi l'homme considère automatiquement comme inné ce qui lui appartient le plus en propre, c'est-à-dire la culture de son enfance. » (1979 : 49). La communication authentique en situation exolingue demande de plus des dispositifs socioculturels particuliers. Toutefois, on s'est davantage enfermé dans du lexique et de la syntaxe dans les pratiques de classe. La langue est expurgée de ses référents culturels. Par conséquent, les apprenants ont du mal à prendre la parole à cause des différences interculturelles entre la langue maternelle et la langue cible comme le remarquent N. Auger et F. Demougin :

> « Il existe un écart considérable entre la compétence sociopragmatique acceptée en salle de classe et la réalité des situations courantes. De plus, l'interlocuteur natif mésestime souvent cette compétence, considérant qu'il va de soi qu'une compétence linguistique satisfaisante chez le non-natif entraîne automatiquement une compétence sociopragmatique équivalente. » (2010 : 4)

Il est donc nécessaire de développer chez l'apprenant du FLE une compétence interculturelle pour avoir l'opportunité d'effectuer des échanges avec l' « Autre » en minimisant les risques d'incompréhension comme le disent J. Ladmiral et E. M. Lipiansky :

> « La communication interculturelle, c'est d'abord un problème de communication tout court, c'est-à-dire essentiellement un problème de communication verbale. D'une façon générale, c'est le langage qui donne accès à la culture, et en particulier aux identités culturelles différentes de la nôtre. Concrètement, il est bien clair que dans le rapport à la culture de l'Autre, le premier obstacle auquel on se heurte, c'est l'obstacle de la langue, l'obstacle des langues (au pluriel). Tout commence par là : c'est la partie visible de l'iceberg. »
>
> (Ladmiral J., Lipiansky E.M., 1989 : 20)

Au sujet de la compétence interculturelle, M. Abdallah-Pretceille (1996) a aussi souligné que communiquer c'est actualiser des items sociaux et culturels à travers un comportement langagier (verbal et non-verbal) en s'appuyant simultanément sur des stratégies de conformité et de transgression des normes groupales et des références supposées être partagées par les différents membres d'une communauté. En effet, la compétence interculturelle est en premier lieu considérée comme une capacité qui permet au locuteur de savoir analyser et comprendre les situations de contacts entre personnes et entre groupes porteurs de cultures différentes. Elle se résume d'une part en un comportement qui consiste à gérer efficacement les conflits, prendre une distance suffisante par rapport à la situation de confrontation culturelle dans laquelle le locuteur se trouve pour la maîtriser ; et d'autre part, elle exprime également une attitude qui respecte les différences endogènes et qui accepte les différences exogènes. Certes, la communication verbale exige un ajustement constant entre le locuteur et l'auteur, en ayant pour objectif la compréhension mutuelle car la compréhension entre locuteurs de

cultures différentes n'est pas évidente et la simple compétence linguistique est insuffisante.

> « L'efficacité de la compétence interculturelle n'est pas assurée par la familiarité avec l'autre culture, mais par une investigation permanente qui engage à ″une veille culture″ constante. En somme, la création d'un projet commun doit se faire par l'action conjointe des interlocuteurs. »
>
> (Abdallah-Pretceille M., 1996 : 395)

Pour parvenir à une conversation réussie, il ne suffit pas de transmettre de l'information de la façon la plus efficace, mais il faut garder et créer des relations. Une vraie communication ne vient pas uniquement de la capacité de maîtriser les rituels de dialogue, mais également interpréter correctement les attitudes et comportements de l'interlocuteur. Autrement dit, communiquer ce n'est pas viser un partenaire comme un élément isolé mais la structure où il s'intègre comme le souligne L. Porcher :

> « L'interculturel est l'attitude qui consiste à construire entre des cultures différentes des relations de réciprocité. C'est-à-dire des connaissances mutuelles, connaissance étant pris ici au sens de saisie des lois de fonctionnement organisant chacune des cultures considérées. » (Porcher L., 1986 : 128)

La compréhension de ces lois de fonctionnement entre la société d'accueil et les nouveaux arrivants a pour tâche d'amener les individus à comprendre leurs responsabilités et à développer des activités sociales afin de rendre possible une interaction positive entre tous les groupes qui composent la société. Dans ce contexte, il est nécessaire que la pratique langagière en classe de langue établisse un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie, etc. comme le précisent M. Abdallah-Pretceille et L. Porcher : « L'apprentissage interculturel incarne une mise en mouvement de la diversification culturelle à l'école. Il instaure des communications entre les personnes, des partages, où aucun ne perd son identité, mais où chacun est inscrit dans une circulation vers l'altérité. » (2001 : 7).

D'ailleurs, les langues sont considérées comme les vecteurs de communication des cultures dont elles sont issues. Les normes sociales, ses valeurs dans l'interaction ainsi que les fondements historiques de la société sont autant de facteurs nécessaires pour comprendre la culture et permettre aux apprenants de faire un usage approprié de cette langue. La prise de conscience des normes communicatives joue un rôle indispensable qui assure une intercompréhension entre les participants dans la situation de communication interculturelle, comme le remarque C. Kerbrat-Orecchioni : « La méconnaissance des variations culturelles est susceptible de se heurter à des problèmes dans la compréhension mutuelle entre les interlocuteurs et d'affecter le fonctionnement des interactions. » (2001 : 183). Pour éviter les ruptures communicationnelles, il est donc nécessaire que les enseignants intègrent l'apprentissage de la culture dans l'apprentissage des langues, en dépassant le niveau de civilisation pour aborder des éléments plus profonds tels que les systèmes de valeurs ou de croyance, les modes de vies ainsi que les représentations symboliques des individus ou des sociétés, dans leurs relations avec autrui et dans leur vision du monde.

> « L'enseignant de langue occupe plus ou moins consciemment une position stratégique dans tout système éducatif, puisqu'il construit cet espace interstitiel entre le semblable et le différent, l'intérieur et l'extérieur, le lointain et le proche. » (Zarate G., 1995 : 11)

Il importe également de lever certains mécanismes de défense en s'appropriant de nouvelles structures appartenant au nouveau code culturel et d'établir la distinction entre interprétation et usage comme le dit H. Besse : « On a parfois l'impression que nos sens nous trompent, mais en fait c'est l'interprétation que nous faisons des signaux qu'ils nous transmettent qui nous leurre, parce qu'elle passe par des cribles autres que ceux de notre partenaire. » (1984 : 48). Il faut comprendre que les personnes d'autres cultures ne font pas forcément un usage malintentionné ou malicieux de notre discours, mais qu'elles appliquent simplement d'autres critères d'interprétation. Pour comprendre l'autre, il faut comprendre en premier lieu son incompréhension, c'est-à-dire pourquoi dans une culture donnée, l'habitude est de penser ainsi et pourquoi les participants de la culture ont de telles ou telles opinions comme l'a dit S. Thiéblemont-Dollet :

> « Pour dialoguer efficacement avec d'autres cultures, il faut se documenter sur elles, apprendre quels sont leurs symboles, leurs héros et leurs rituels. Et même si nous ne partageons pas leurs valeurs, tenter de comprendre en quoi elles diffèrent des nôtres. » (Thiéblemont-Dollet S., 2006 : 55)

En second lieu, l'enseignant nécessite de poursuivre les buts éducationnels qui doivent faire de la classe de langue un lieu d'échanges pour susciter une prise de conscience des différences interculturelles dans les valeurs, les comportements et les modes de réflexions. Afin de comprendre, d'accepter et de tolérer ces différences, il importe de commencer par les discerner et être capable de les faire sans juger. D'ailleurs, ces buts visent aussi à favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture et puis donner un meilleur entraînement à la compétence interculturelle comme le remarque M. Abdallah-Pretceille :

> « La pédagogie interculturelle est, en fait, un moyen de réconcilier enseignement et éducation, en apprenant aux enfants et aux adolescents à prendre conscience de ce qu'ils sont, à se situer par rapport aux autres et à accomplir le rôle qu'ils seront amenés à jouer. » (Abdallah-Pretceille M., 1996 : 161)

D'ailleurs, toujours selon cet auteur, elle a écrit dans l'interculturalité :

> « L'objectif est d'apprendre la rencontre et non pas d'apprendre la culture de l'autre, apprendre à reconnaître en autrui, un sujet singulier et un sujet universel. Il ne s'agit pas de décrire les cultures mais d'analyser ce qui se passe entre les individus et les groupes sociaux qui appartiennent à des cultures différentes, dans un processus de communication. » (Abdallah-Pretceille M.., 2004 : 18)

Tout cela veut dire qu'il ne s'agit plus de transmettre simplement des connaissances culturelles mais de savoir repérer le culturel dans les échanges langagiers car apprendre une langue signifie acquérir des connaissances sur la culture (le savoir), mais encore acquérir la compétence (le savoir-faire). Cette compétence ne peut se développer que par la pratique. La pratique est holistique, elle intègre connaissance et compétence, et permet d'arriver à un changement de comportement (le savoir-être)

comme le remarque D. Le Breton : « L'interculturel est un savoir-être, à partir duquel on découvre la bonne manière d'utiliser le savoir et l'on invente, au fil des situations, le savoir-faire adéquat. » (1986 : 115). Par ailleurs, la culture enseignée doit être intéressante et proche de la culture et de la vie quotidienne des étudiants pour les motiver à y entrer comme le souligne P. Oleron : « On parle d'une éducation comme d'une préparation à la vie, mais comment cette préparation à la vie pourrait-elle être réalisée seulement par une information sur le monde extérieur. » (1969 : 8). Selon D. Coste, l'enseignement culturel en classe de langue porte « bien moins sur les caractéristiques spécifiques de la culture cible, telle que pratiquée et lue par les natifs, que sur les stratégies qu'un étranger met ou peut mettre en œuvre pour gérer les discrépances entre ses propres normes d'action et d'interprétation et celles (éventuellement multiples et hétérogènes) qui prévalent dans le contexte et la communauté qu'il découvre. » (1994 : 127).

Enfin, il importe que le processus de l'enseignement communicatif en langue étrangère mène à réfléchir à la nature des échanges verbaux en classe de FLE comme le souligne S. Moirand : « Enseigner à communiquer amène à s'interroger sur ces stratégies et sur le rôle des différentes composantes de la compétence communicative dans la production et l'interaction des énoncés. » (1982 : 20). Pour réussir la communication interculturelle, la construction de la conscience interculturelle signifie que plutôt que d'acquérir des comportements culturels étrangers, il importe que les apprenants apprennent à savoir discerner les ressemblances et les différences entre la culture étrangère et la culture maternelle et de savoir s'en servir pour une meilleure communication. Prendre conscience de la nature de ces échanges, de l'existence de filtres ethnosocioculturels peut effectivement aider à mieux comprendre le dysfonctionnement des apprenants au cours de la conversation en classe et hors classe, puis à promouvoir une pédagogie de la communication qui soit moins artificielle ou moins hasardeuse. D'ailleurs, ce processus nécessite également d'offrir aux apprenants les moyens pour organiser leur discours de façon cohérente, interagir avec des étrangers et de les conduire à l'ouverture aux autres cultures, à la tolérance, au respect de l'autre, à la relativité de sa

propre vision du monde qui les aide à supporter l'ambiguïté de situations et de concepts appartenant à une culture différente.

> « Il est nécessaire de montrer aux apprenants des représentations partagées par le peuple de la langue cible, pour ce qui concerne leur société, leur mentalité, leur mode de vie, les relations avec autres. Par ailleurs, il faut présenter les croyances, les attitudes, les valeurs morales reconnues comme licites et donc tolérables par ceux qui ne les partagent pas. » (Holec H., 1988 : 33)

Tout échange communicatif est ainsi porteur d'enjeux et chaque interlocuteur cherche à s'en assurer la maîtrise, à influencer sur son partenaire en négociant avec lui à travers diverses stratégies. En cela, il importe de lier à la compétence linguistique toutes les autres composantes d'une réelle compétence de communication car la réussite de l'acte de communication interculturelle requiert non seulement la maîtrise du code linguistique, mais aussi le degré de complexité de l'interaction, la connaissance et la pratique des autres composantes, notamment sociolinguistiques et socioculturelles.

> « Communiquer efficacement dans un échange interculturel présuppose la connaissance des normes réglant les conduites communicatives dans la culture de l'autre, la possession d'une compétence culturelle de communication permettant d'éviter certains blocages interactifs. » (Gschwind-Holtzer G., 1981 : 19)

Dans la même perspective, D. Coste a aussi remarqué :

> « L'enseignement de la dimension culturelle en classe de langue qui porte bien moins sur les caractéristiques spécifiques de la culture cible, telle que pratiquée et lue par des natifs, que sur les stratégies qu'un étranger met ou peut mettre en œuvre pour gérer les discrépances entre ses propres normes d'action et d'interprétation et celles […] qui prévalent dans le contexte et la communauté qu'il découvre. » (Coste D., 1994 : 127)

7. Stratégies de communication

Comme nous l'avons abordé dans le chapitre précédent, il n'existe pas d'interaction complètement symétrique au cours de l'échange verbal car chaque

participant a son propre vécu, son statut et son rôle différent en fonction de la situation de communication. En raison de cette asymétrie, la communication exige autant d'efforts coopératifs linguistiques qu'extralinguistiques pour assurer la construction commune et le bon déroulement de l'interaction. De même, on remarque que les échanges verbaux en classe de langue s'organisent également par l'asymétrie des interactants : l'enseignant accordé une position haute face à un ou des apprenants, une position basse ou entre apprenants qui n'ont pas le même niveau. C'est pour cette inégalité de compétences linguistiques et communicationnelles qui peut amener l'apprenant à une ou plusieurs difficultés à travers lesquelles il fait appel à des « stratégies de communication » afin de préserver l'équilibre de son intervention, de ne pas perdre la face et d'assurer la réussite de l'interaction. Chaque apprenant se construit ainsi son propre système de stratégies qui le mène à produire un énoncé approprié pendant le déroulement de l'interaction. Plusieurs tentatives ont été faites pour définir les stratégies de communication, car les chercheurs sont loin d'être unanimes sur une seule définition. Chacun d'eux a voulu les répertorier, les classer, les distinguer les unes des autres. Dans le cadre de ce travail, nous allons prendre quelques-unes des définitions qui nous conviennent.

Selon P. Cyr, les stratégies de communication sont « des comportements, des techniques, des tactiques, des opérations mentales conscientes ou inconscientes, des habilités cognitives ou fonctionnelles, ainsi que des techniques de résolution de problèmes observables chez l'individu. » (1988 : 4). Les stratégies de communication apparaissent lorsque le locuteur a des problèmes dus à sa propre défaillance linguistique et qu'il essaie de réduire le décalage entre ce qu'il veut communiquer et ce qu'il peut exprimer avec les connaissances dont il dispose. La présence de ces stratégies au cours de l'échange verbal l'aide effectivement à pallier des « moments difficiles », à assurer l'intercompréhension pour atteindre son objectif de communication. En effet, on constate que les stratégies de communication constituent l'ensemble des efforts, des tactiques ou des démarches personnelles de résolution de problème de communication manifestées sous forme d'activités verbales ou paraverbales afin d'écarter un obstacle, réparer une panne qui s'opposait au but communicatif. Le locuteur moins compétent et son interlocuteur expert utilisent les stratégies de communication quand des difficultés liées à

des déficits linguistiques, socioculturels, à des incertitudes dans l'interprétation du discours des participants surgissent pendant le déroulement de la communication. La mise en œuvre de différentes stratégies du sujet parlant dépend effectivement de plusieurs facteurs : la situation d'énonciation, les conditions de réception, l'énoncé reçu, la tâche requise car communiquer en langue étrangère signifie prendre contact avec une personne de culture différente, une personne qui se représente le monde différemment.

> « Les stratégies individuelles de communication qui se manifeste chez l'apprenant par des phénomènes de compensation, phénomène qui font partie de l'intervention directe du sujet (avec ses caractéristiques psychosociales) dans la production de ses discours et dans son interprétation du discours des autres. »
>
> (Moirand S., 1982 : 20)

Dans le cadre de notre étude, nous essayerons d'examiner les stratégies que les interlocuteurs de nos corpus utilisent dans les différentes situations de communication pour gérer l'interaction, interpréter le discours des uns et des autres, assurer l'intercompréhension et surmonter les difficultés en interaction. Il nous semble donc pertinent d'adopter une classification des différentes stratégies de communication proposée par C. Faerch et G. Kasper (1980), P. Riley (1985) et P. Bange (1992) :

7.1 Stratégies de C. Faerch et G. Kasper :

Pour C. Fearch et G. Kasper (1980a : 81), les stratégies de communication sont « des plans potentiellement conscients pour résoudre ce qui se présente à un individu comme une difficulté dans la réalisation d'un objectif de communication particulier. ». Selon ces auteurs, les stratégies de communication sont considérées comme un ensemble de démarches utilisées par un individu lorsque ses compétences linguistiques des langues étrangères sont limitées, il doit compenser le manque de compétences en utilisant certaines stratégies de communication afin d'atteindre son objectif communicatif. Pour réaliser un tel objectif, l'individu choisit d'abord les éléments appropriés à la situation de communication dans son système linguistique. Il passe ensuite à l'action prévue pour résoudre ses difficultés. C. Fearch et G. Kasper distinguent trois types de stratégies de

communication qui peuvent être observées lors de l'échange conversationnel : les stratégies de réduction formelle, les stratégies de réduction fonctionnelle, les stratégies de réalisation ou d'accomplissement.

7.1.1 Les stratégies de réduction formelle

Le non-natif n'utilise que les règles et les unités lexicales qui sont déjà relativement bien automatisées, afin d'avoir un débit plus rapide ou d'éviter les erreurs dans les domaines de la phonologie, de la morphosyntaxe ou du lexique de la langue cible dans un souci d'apparente fluidité du discours ou de correction qui est peu favorable à l'épanouissement de la communication.

7.1.2 Les stratégies de réduction fonctionnelle

Elles consistent en la réduction du but communicatif afin d'éviter le problème tel que l'évitement du sujet de conversation où l'apprenant évite de parler de certains sujets ; l'abandon du message où l'apprenant s'arrête au milieu d'un énoncé à cause d'une difficulté et le remplacement du contenu sémantique où il garde le sujet, tout en exprimant le sens de façon plus générale. Ces stratégies se présentent sous forme de réduction d'action, de modalité ou de réduction du contenu propositionnel.

7.1.3 Les stratégies de réalisation ou d'accomplissement

Elles se manifestent quand « l'apprenant tente de résoudre un problème de communication en étendant ses ressources communicationnelles. » (1980b : 19). En effet, au cours de l'interaction en face-à-face entre le natif et le non-natif, les difficultés de communication peuvent surgir à tout moment. Le non-natif emploie les stratégies de réalisation pour surmonter le problème qui surgit, rétablir le bon déroulement de la communication et assurer l'intercompréhension. La mise en place de ces stratégies implique l'extension des ressources linguistiques. L'apprenant peut donc améliorer au fur et à mesure la compétence de communication. Parmi les stratégies de réalisation, C. Faerch et G. Kasper citent le changement de code, la traduction littérale, les

généralisations, les paraphrases, les néologismes, les restructurations, les stratégies coopératives, les stratégies extralinguistiques (mime, gestes, etc.).

Après l'observation des stratégies de communication de C. Faerch et G. Kasper, nous constatons que ces auteurs n'abordent que des facteurs linguistiques dans leurs stratégies à travers lesquelles le non-natif tente d'affronter son problème de communication, soit en utilisant des moyens limités, soit en s'appuyant sur toutes les ressources à sa description pour communiquer. Toutefois, la réussite de la communication exige également des facteurs contextuels, socioculturels et des différences dans les représentations culturelles entre locuteurs.

7.2 Stratégies de communication de P. Riley

P. Riley (1985) définit les stratégies de communication comme des « stratégies d'ajustement du discours » à travers lesquelles les non-natifs évitent de faire des fautes. Il a divisé comme C. Faerch et G. Kasper les stratégies de communication en deux grandes catégories : les stratégies de réduction formelle et les stratégies de réduction fonctionnelle. D'ailleurs, il a également ajouté les stratégies de compensation qui se traduisent par l'ensemble des efforts déployés par le non-natif pour compenser son déficit linguistique au risque même de faire des fautes. Ces stratégies s'appuient sur le passage d'une langue à l'autre : le locuteur emprunte certains mots d'une autre langue qu'il maîtrise mieux pour assurer la compréhension entre les partenaires. Elles se subdivisent en deux catégories : les stratégies d'auto-réparation et les stratégies collaboratives.

7.2.1 Les stratégies d'auto-réparation

Les stratégies d'auto-réparation à travers lesquelles l'apprenant tente de résoudre le problème lui-même en adoptant des moyens (l'emprunt, la traduction littérale, la paraphrase, etc.). Ces stratégies ont pour fonction de combler des lacunes en langue cible pour que l'apprenant puisse éviter des difficultés au cours de la production à l'échange conversationnel.

7.2.2 Les stratégies collaboratives

Les stratégies collaboratives à travers lesquelles le locuteur moins compétent implique son interlocuteur dans la résolution de son problème de communication. Dans cette situation, la coopération du locuteur expert est indispensable pour la réussite de l'interaction. Les stratégies identifiées dans cette catégorie sont les appels, les demandes d'assistance ou de clarification, les demandes de confirmation et feedback.

7.3 Stratégies de communication de P. Bange

Parmi les stratégies de communication énumérées, nous retiendrons principalement celles qui sont liées aux efforts et aux collaborations communicatives des partenaires à l'échange. Partant de cet objectif, la classification des différentes stratégies de P. Bange nous intéresse effectivement parce qu'elle porte sur les processus d'acquisition en situation de communication exolingue et qu'elle propose une typologie de stratégies de résolution de problèmes de communication. Pour P. Bange (1992b), il met l'accent sur la construction interactive de sens qui se déroule entre le locuteur natif et son partenaire non-natif. Pour lui, le locuteur non-natif veut s'approprier la langue cible et ses stratégies de communication se résument en stratégies de résolution de problèmes de communication en production et en compréhension. Il est dans une situation de communication où il se sent constamment confronté à une sorte de discordance entre les exigences de la situation de communication et son savoir-faire dans la langue qu'il utilise avec difficulté. Le locuteur non natif est ainsi à la recherche du sens avec son interlocuteur, le locuteur natif. P. Bange distingue trois types de stratégies telles que stratégies d'évitement, stratégies de réalisation, stratégies de substitution.

7.3.1 Les stratégies d'évitement

Les stratégies d'évitement se traduisent comme des tentatives du locuteur apprenant d'une langue étrangère qui abandonne ou réduit les buts communicationnels, et ne s'appuie que sur des savoirs déjà acquis pour éviter les problèmes de communication et préserver la face. Effectivement, en raison des compétences linguistiques limitées dans

une langue étrangère, l'apprenant ne peut pas toujours s'exprimer comme il le souhaite. Lorsqu'un problème de communication surgit, il peut changer de sujet ou garder le silence car il ne dispose pas des outils linguistiques nécessaires pour faire passer son message et pour se faire comprendre. Il abandonne donc son but communicatif afin d'éviter les problèmes. Pour les stratégies d'évitement, on distingue la réduction fonctionnelle (réduction des thèmes ou des buts communicationnels) et la réduction formelle qui permet à l'apprenant d'éviter les éléments difficiles au niveau phonétique, lexical et morphosyntaxique par peur de faire des erreurs et ou se faire corriger. Toutefois, ces stratégies ne permettent pas l'épanouissement de la communication.

7.3.2 Les stratégies de réalisation

Les stratégies de réalisation des buts de communication sont des stratégies d'acceptation de risque ou d'acceptation de la faute de l'apprenant qui se situent à l'opposé des stratégies d'évitement. Ces stratégies sont les plus favorables à l'interaction car elles constituent des démarches offensives qui visent la maîtrise du problème de communication et la poursuite éventuellement des buts de la communication. D'ailleurs, elles sont les plus ouvertes à l'innovation et à même d'aboutir à un élargissement des moyens d'expression de l'apprenant, sans avoir peur de faire des erreurs.

7.3.3 Les stratégies de substitution

Les stratégies de substitution se caractérisent par la recherche d'un substitut ou par des séquences latérales qui se manifestent le plus souvent sous formes d'activité verbales ou paraverbales pour écarter les obstacles, assurer l'intercompréhension des participants, réparer la panne qui s'opposait à la poursuite des buts de la communication en langue étrangère : recours à la langue première, l'appel au professeur ou au natif, la gestualité et la mimique. Ces stratégies sont certes favorables à la poursuite de l'interaction car elles peuvent également être interprétées comme des demandes d'aide et entraîner l'intervention du locuteur plus compétent. L'apprenant abandonne momentanément les buts de communication en sollicitant son interlocuteur ou en ayant recours à sa langue

maternelle afin de résoudre un problème qui constitue un obstacle dans la poursuite de la communication. La communication continue une fois la réparation faite.

Effectivement, les deux tâches, communiquer et apprendre une langue, sont étroitement liées car l'objectif de l'apprentissage est d'amener l'apprenant à acquérir des savoir-faire et à parvenir à une communication efficace en langue étrangère. Les stratégies de communication qui servent de véhicule à l'apprenant l'aident à acquérir une certaine autonomie et à combler les lacunes qui peuvent surgir dans son système de communication. Elles poursuivent des buts intermédiaires, de caractère formel, subordonnés à la réalisation d'un but final substantiel.

> « Dans l'acquisition non guidée, l'apprenant dispose à chaque moment d'un certain répertoire expressif, au début réduit presque entièrement à des moyens non verbaux, qui lui permettent de participer à la communication - même de façon rudimentaire. Mais c'est la communication qui lui permettra de commencer à apprendre, et le fait d'apprendre lui permettra de mieux réussir à communiquer. » (Klein W., 1989 : 30)

Ainsi, développer des stratégies de communication lors de l'échange verbal en classe de langue étrangère reste indispensable. Cette étape a pour mission d'équiper l'apprenant des moyens nécessaires pour qu'il puisse comprendre son interlocuteur, surmonter des obstacles, prévenir les problèmes de communication dus à leur asymétrie et inclure les réalisations discursives dans la dimension sociale concrète qui fait défaut aux actes de langage, ce qui facilite la communication de l'apprenant en dehors de la classe afin de parvenir à la réussite de la communication. Pour ce faire, l'enseignant a un rôle important à jouer comme le mentionne F. Cicurel : « La présence du professeur, qui guide l'apprentissage, qui assure la ″médiation″ entre la langue, le public et les activités d'enseignement, est un élément incontournable. » (2002 : 151). Selon cet auteur, la place qu'occupe l'enseignant : « […] exige qu'il fasse appel à diverses stratégies pour se faire comprendre, pour favoriser l'apprentissage, pour attirer l'attention sur les problèmes langagiers, etc. […]. » (2002 : 148).

CONCLUSION

A travers le processus communicatif, on constate que communiquer ne signifie pas uniquement transmettre des informations en encodant et en décodant des messages, mais co-agir en adéquation avec une interaction sociale donnée. C'est donc l'interaction sociale qui fixe le cadre de toute action et la détermine en premier lieu car comprendre un message verbal dans le processus communicatif en face-à-face demande aux interactants de savoir d'une part prendre ou donner la parole, enchaîner de manière cohérente avec le discours de l'autre, et d'autre part, ils sont capables de négocier avec l'autre le sens d'un énoncé, d'une idée pour arriver à une intercompréhension, un accord relatif aux valeurs et aux normes entre interactants. Effectivement, les interactants ne réagissent pas mécaniquement aux actions d'autrui, mais interprètent leurs comportements en fonction des significations qu'ils leur attribuent. Toute relation interpersonnelle exige un minimum de normes communes en fonction desquelles chaque individu doit accepter d'anticiper les attitudes, modeler sa conduite et s'adapter à diverses situations d'interaction.

> « Mettre l'accent sur les stratégies qui gouvernent l'emploi par l'acteur des connaissances lexicales, grammaticales, sociolinguistiques et autres dans la production et dans l'interprétation de messages en contexte. Dans cette perspective, les règles linguistiques et les normes sociales, peuvent être regardées comme des contraintes s'exerçant sur la forme et sur le contenu du message. Non observées ou violées, elles peuvent conduire à des différences d'interprétation chez les locuteurs ou sinon interférer dans la qualité de l'interaction. »
>
> (Gumperz J., 1989 : 33-34)

Dans ce contexte, la participation langagière d'un individu demande toujours le respect de certaines règles préétablies. Le succès d'un processus communicatif est souvent lié à la maîtrise des rituels de communication qui permettent de retenir l'attention, de prendre la parole ou de la laisser, d'établir et de changer le thème de l'interaction, d'exprimer des demandes de répétition ou de clarification.

Toutefois, l'objectif communicatif du processus d'enseignement/apprentissage des langues, particulièrement du FLE, est bien défini par le programme d'enseignement sur la base duquel le processus d'apprentissage se déroule sous forme de la conversation qui se caractérise par des pratiques interactionnelles réduites par rapport à la conversation naturelle, qui en est la variété la plus riche. Cet échange conversationnel se produit dans le cadre formel dans lequel l'apprenant aura plus ou moins tendance à considérer l'enseignant comme le destinataire final de son acte communicatif puisque l'enseignant est bien souvent le seul à prendre connaissance et à évaluer les productions des apprenants. Face à ce constat, il est important de redéfinir l'objet de l'apprentissage qui ne peut dès lors plus être la seule maîtrise d'un système linguistique mais concerne la capacité à participer à des activités sociales spécifiques comme le note P. Bange : « Apprendre une langue ne peut être résumé à apprendre le lexique et la grammaire de cette langue. Apprendre une langue doit conduire aussi, à un certain niveau, à organiser (à réorganiser) sa pensée selon un système sémantique nouveau. » (2005 : 28). La participation répétée à telles activités en classe amène l'apprenant d'une part à comprendre et à reconnaître les ressources socioculturelles déployées au sein des pratiques interactives, et d'autre part à développer la capacité qui permet leur usage de façon appropriée au contexte.

> « La scolarisation n'est pas seulement affaire d'exposition à l'enseignement dispensé en classe ; elle est affectée de manière significative par la manière dont l'information est mise à la disposition des élèves au travers des programmes scolaires, par la manière dont les compétences sont définies, et les aptitudes cognitives évaluées. En définitive, une telle perspective exige que soient croisées deux traditions de recherche, celle qui étudie la production des savoirs scolaires et celle, plus interactionnelle, que représentent l'ethnographie et la sociolinguistique de l'univers scolaire. » (Gumperz J., 1989 : 131)

En outre, il est aussi nécessaire que la classe de langue doive devenir un lieu de communication plus vrai dans la mesure où il prépare l'apprenant à des aventures communicationnelles futures, le fossé entre la classe et le monde devrait être un peu comblé. D'ailleurs, la langue est un produit de la vie en société qui permet aux individus

sociaux d'interagir à partir d'un système codifié selon les règles langagières précises. Elle est naturellement liée aux divers comportements sociaux. La maîtrise pratique de la langue apprise en classe exige de prendre en considération les enjeux du contexte communicatif car le langage s'acquiert en tant qu'instrument de régulation de l'activité conjointe et de l'attention conjointe. Il est d'une part indispensable de mettre en scène des actes langagiers en classe de langue proches du réel et d'autre part de développer la compétence de communication sans ignorer la valeur du système linguistique ou le code de la langue et tout en s'efforçant de donner « une connaissance implicite des règles psychologiques, sociales et culturelles. » (Besse H., 1984 : 48) aux apprenants. Parler ce n'est pas simplement construire et émettre des énoncés corrects mais c'est également adresser aux autres des énoncés appropriés à chaque situation de communication, car le processus d'échange verbal est régi par des conventions socioculturelles.

Pour étudier les impacts des conventions socioculturelles, autrement dit des rituels du processus communicatif des étudiants, il est nécessaire de prendre en compte les règles de fonctionnement des interactions verbales et non verbales en classe de langue, ce qui nous conduit à relever des manifestations linguistiques et paralinguistiques dans les actes de langage produits par les étudiants comme le souligne C. Kramsch : « Apprendre à communiquer c'est acquérir la connaissance des conventions qui régissent le processus de la communication. » (1991 : 12). En effet, les actes de langage, la prise de parole et l'engagement de la conversation dans cette situation imposent à chaque participant un choix de comportement approprié : savoir quand et comment prendre la parole sans la monopoliser, et ne pas rester silencieux car apprendre à appartenir à une communauté nouvelle signifie apprendre à résister, ou du moins adopter une attitude ambiguë envers les connaissances et les discours socioculturels qui la constituent. Ce choix oblige chaque étudiant à utiliser des démarches qualifiées de stratégies de communication spécifiques afin de se protéger, surmonter les obstacles communicationnels dans le but d'assurer le déroulement de l'interaction et de parvenir à une communication efficace. La bonne pédagogie de l'enseignant est donc de savoir mener à bien des méthodes convenables à chaque situation de communication pour pouvoir bien profiter des réactions des étudiants à travers leur façon d'engager le processus communicatif en classe de FLE. D'ailleurs, il

importe aussi de noter qu'il n'existe pas une seule manière idéale d'acquérir une langue, mais autant de manières que de types d'individus.

> « On ne communique pas plus en exprimant des notions, ou en mettant en œuvre des fonctions isolées, qu'en produisant des structures hors contextes. Nous n'avançons pas beaucoup dans notre pédagogie si nous nous contentons de remplacer des unités abstraites de type linguistique par d'autres unités de type cognitif ou comportemental. Si nous désirons vraiment promouvoir une approche de l'enseignement des langues qui permette de mettre en place la capacité de communiquer, nous devons reconnaître la nécessité d'explorer le domaine complexe de la communication et les conséquences pratiques qui découlent de l'adoption de cet objectif pédagogique. » (Widdowson H.G., 1981 : 7)

A la lumière de l'éclairage théorique offert par la première partie, il convient d'aller sur le terrain. Nous consacrerons donc la deuxième partie à la présentation du contexte d'enseignement/apprentissage du FLE, des démarches ainsi que des principes méthodologiques à travers lesquels nous avons rassemblé des données. D'ailleurs, nous analyserons et comparerons également ces dernières afin de mieux comprendre le rituel communicatif en classe de langue et en milieu « naturel » ainsi que les difficultés d'expression auxquelles sont confrontés les étudiants lors de leur production orale.

DEUXIEME PARTIE

ANALYSE DES CORPUS

CHAPITRE 1

CONSTITUTION DES CORPUS

Le public impliqué dans cette recherche étant des étudiants du Département de français de l'Université de Cantho, nous présenterons en premier lieu dans ce chapitre l'institution et les programmes d'enseignement de cette unité de formation. En deuxième lieu, il est particulièrement important de mentionner le processus de recueil de données et la constitution des corpus destinés à la vérification des hypothèses. Nous évoquerons également les avantages, les inconvénients ainsi que les conditions dans lesquelles nous avons effectué ce recueil. Enfin, ce chapitre se terminera par les conventions de transcription des corpus.

1. Cadre institutionnel

1.1 Le terrain de formation et de recherche

Situé dans le Sud du Vietnam, le delta du Mékong occupe une position économique stratégique du pays et est la plus grande région de la production agricole du pays avec une superficie d'environ 4 millions d'hectares et une population de 18,4 millions d'habitants. Outre la culture du riz, le delta du Mékong abonde en fruits tropicaux, produits aquatiques et fruits de mer. Par ailleurs, dotée de beaucoup de beaux paysages, cette région est couverte de verdure des arbres pendant toute l'année.

Enfants d'une région riche en ressources naturelles, les habitants du delta du Mékong sont d'un caractère assez doux, un peu timide. Ce caractère provoque des difficultés dans l'apprentissage des langues étrangères qui engagent des aspects sociolinguistiques différents. Cela pose des questions pressantes auxquelles les chercheurs en général et les enseignants de langues étrangères en particulier doivent chercher des réponses appropriées afin de rendre le processus d'enseignement/apprentissage des langues plus efficace.

Située au cœur du delta du Mékong, l'Université de Cantho est considérée comme un des établissements principaux de formation universitaire du Vietnam. Depuis sa naissance en 1966, elle ne cesse de se perfectionner et de se développer : à partir d'un établissement de 5 unités de formation[1]. L'Université de Cantho comprend actuellement 14 unités de formation et de recherche[2], et offre 112 spécialités de formation dont 76 spécialités de licence et d'ingénierie, 28 spécialités de master, 8 spécialités de doctorat. Devenue une grande université multidisciplinaire du pays, elle a pour mission la formation, la recherche scientifique et le transfert de technologie au service du développement régional et national. A côté de ces tâches essentielles, elle participe activement à des projets de recherche et d'application des progrès scientifiques et techniques pour résoudre les problèmes socio-économiques, culturels posés dans la

[1] A savoir : la Faculté des Sciences, la Faculté de Droit et des Sciences sociales, la Faculté des Lettres, la Faculté de Pédagogie et l'Ecole d'Ingénieurs en Agronomie
[2] Selon les statistiques de l'Université de Cantho publiées en 2010

région. D'ailleurs, elle a des relations coopératives avec des organisations, des universités et des instituts du monde. Grâce à ces programmes de coopération, les compétences professionnelles des enseignants ont été améliorées.

1.2 Les programmes de formation du Département de français

1.2.1 La formation en Didactique du français

La formation des enseignants au lycée du delta du Mékong est assurée par la Faculté de Pédagogie de l'Université de Cantho, à laquelle appartient le Département de Français. Celui-ci assume les fonctions essentielles suivantes :

- Former les futurs enseignants de français pour les lycées des provinces du delta du Mékong ;
- Former des étudiants de Master en didactique du français ;
- Être chargé de la formation continue pour les enseignants de lycée du Delta.

1.2.2 Les disciplines spécifiques

L'enseignement du français au Département de Français est divisé en divers modules qui visent des études portant sur différents aspects théoriques et pratiques du français. En ce qui concerne la théorie, on enseigne les matières telles que la linguistique, la sociolinguistique, la lexicologie, la phonétique, la morphosyntaxe, etc. A propos de l'aspect pratique, on constate d'autres matières comme, les quatre compétences linguistiques, la traduction, l'interprétation, le français de spécialité. D'ailleurs, la méthodologie de l'enseignement du français occupe une place importante. Ainsi, ces modules ont pour fonction d'entraîner les étudiants à avoir une bonne maîtrise de la langue enseignée, de leur permettre de bien s'adapter à diverses situations de communication.

1.2.3 L'enseignement du français dans les filières francophones

A côté de ses principales missions, le Département de français de l'Université de Cantho enseigne également le français aux étudiants de 3 filières universitaires francophones (Informatique, Agroalimentaire et Droit), dans le cadre de coopération avec l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF). Cette formation a pour objectif d'offrir aux étudiants concernés des cours de français général et de français de spécialité pour qu'ils puissent obtenir le diplôme d'études en langue française (DELF) au niveau B1, soutenir leur mémoire de fin d'études en français et surtout poursuivre éventuellement leurs études de Master en France plus tard.

2. Constitution des corpus

Compte tenu des objectifs de notre recherche, nous avons sélectionné divers outils et diverses façons de recueillir des données afin de constituer des corpus. Le traitement de ces derniers a fait l'objet de toute notre attention.

> « […] Il s'agit de savoir ce que l'on fait, c'est-à-dire d'éviter le mélange des genres et de savoir que le choix fait dans les multiples possibilités de corpus déterminera, ou pour le moins influencera sur les résultats obtenus ; il s'agit également, *a contrario*, de savoir adapter son corpus au(x) but(s) que l'on fixe à sa description. » (Leroy C., 1985 : 7)

En effet, nos corpus sont composés de données écrites (questionnaires) et orales (enregistrements audiovisuels d'interactions verbales) nous permettant d'analyser des actes de langage manifestés dans l'échange conversationnel en classe de FLE et celui en milieu naturel. Cette analyse a pour objectif de nous offrir un regard rétrospectif sur le processus d'échange verbal des étudiants en classe de langue et de nous aider à mieux comprendre le fonctionnement des rituels de la communication manifestés dans ce processus. Nous appelons « corpus en classe » les données recueillies en classe et « corpus hors classe » celles qui sont enregistrées en milieu « naturel ».

Afin d'effectuer le recueil des données écrites, nous avons fait en premier temps une enquête auprès des étudiants et des enseignants sous forme de questionnaires. Cette enquête a pour fonction d'une part de rendre compte des techniques de classe des enseignants et des habitudes communicatives des étudiants et d'autre part de faire émerger des difficultés au dire qu'ils éprouvent dans la communication orale ainsi que des facteurs qui y participent. D'ailleurs, la motivation des étudiants en expression orale est également envisagée dans notre questionnaire. En deuxième lieu, le corpus oral a été enregistré selon deux modalités : enregistrement avec une caméra numérique et un enregistreur caché. Selon C. Puren (1999), c'est l'étude des enregistrements audio et vidéo des productions verbales, non-verbales (gestes, mimiques, etc.) et paraverbales (intonation, rythme de la parole, etc.) qui nous permettra d'identifier les stratégies d'enseignement et d'apprentissage et les mécanismes de construction des interactions des locuteurs.

2.1 Questionnaire

Nous avons adopté le questionnaire comme première méthode de recueil des données à l'écrit. L'utilisation du questionnaire à un groupe de participants permet d'amasser rapidement une quantité considérable de données sur chaque participant et sur les opinions, attentes, ou besoins de chacun en matière d'enseignement. Par ailleurs, cette utilisation a aussi pour objectif de mesurer des fréquences, faire des comparaisons, observer des relations entre les variables et interpréter les discours interactionnels en contexte. Dans le cadre de notre recherche, avec le questionnaire nous avons tenté de déceler d'une part quelles attitudes, quels choix et quelles raisons de ces actions ont été effectués au cours de la pratique de l'oral chez les étudiants et d'autre part de récolter les données relatives à leurs difficultés. En outre, ce questionnaire a pour objectif d'évoquer des difficultés et des problèmes auxquels l'enseignant doit fréquemment se confronter tout au long des cours et de recueillir ce qui permettrait d'harmoniser et améliorer l'enseignement/apprentissage de l'oral du FLE en classe de langue. Lors de la réalisation de cette enquête, nous nous demandons si les réponses obtenues sont totalement indemnes de ce que les enquêtés pensent que nous attendons d'eux. C'est pour cette raison que nous avons essayé de construire des questions qui correspondent aux besoins

des enquêtés et qui leur permettent d'exprimer les difficultés d'expression qu'ils ont rencontrées ainsi que leurs solutions au cours de l'échange conversationnel.

> « Les différentes manières d'aborder un terrain d'enquête sont tributaires des objectifs qu'on se fixe, d'une part, du type de connaissances préalablement acquises, d'autre part, il existe effectivement des modes d'approche et d'observation différents, selon qu'on connaît déjà ou qu'on ne connaît pas encore le terrain. » (Juillard C., 1999 : 102)

Nous avons fait deux questionnaires en vietnamien et les avons envoyés à 36 étudiants de français en deuxième et en troisième année et à 12 enseignants du Département de français au cours de l'année universitaire 2010-2011. Ces questionnaires étaient précédés d'un petit mot introduisant la démarche, ses objectifs et totalement anonymes pour diminuer l'effet de désirabilité et laisser une certaine liberté dans les réponses des participants. Les questions de notre questionnaire prennent plusieurs formes qui nous permettent effectivement de recueillir des réponses complémentaires : questions fermées, questions ouvertes, questions à choix multiples. Nous avons centré les questions sur l'expérience de l'enseignement/apprentissage du FLE, et surtout celle de l'oral. Nous avons choisi de poser plusieurs questions de sorte que chacune d'elles traitera un thème comme l'affirment U. Dausendschön-Gay et U. Krafft : « Les activités conversationnelles sont […] des contributions à la rédaction, et l'organisation de la conversation se confond avec l'organisation du travail rédactionnel. » (1995 : 366). D'ailleurs, pour certaines questions, nous avons prévu la mention « autres solutions », qui permettent une réponse plus ouverte si aucune suggestion de l'enquêteur ne convient aux enquêtés comme l'écrit N. Berthier :

> « La meilleure façon de trouver les modalités de réponses à une question fermée consiste à poser dans la phrase préparatoire une question à réponses libres. L'analyse du contenu permet d'élaborer des catégories qui reflètent bien la substance et le vocabulaire utilisé spontanément. » (Berthier N., 2006 : 96)

2.1.1 Organisation du questionnaire aux apprenants

Le questionnaire réservé aux apprenants comprend 25 questions qui sont divisées en cinq sections. Les quatre questions de la première section portent sur les données biographiques des participants ainsi que l'hétérogénéité de leur niveau d'apprentissage. Ce sont des questions simples visant à familiariser les participants avec la tâche. Pour la deuxième section, les trois questions qui suivent nous permettent de connaître la pratique langagière et son importance que les apprenants accordent à la production orale en langue cible. Les huit questions de la troisième section ont pour objectif de déceler l'habitude de communication des apprenants ainsi que la place des composantes sociolinguistiques au cours de la production orale de ces derniers. Les deux dernières sections du questionnaire comportant huit questions concernent les difficultés de communication auxquelles confrontent les apprenants, les stratégies de communication mises en œuvre par ces derniers lors de leur échange conversationnel ainsi que l'enseignement de ces stratégies en classe de FLE. D'ailleurs, les deux dernières questions de ces sections nous permettent également de connaître les thématiques que les apprenants aiment parler. A partir desquelles, nous adopterons différentes activités qui favorisent le processus d'enseignement de l'oral en classe de FLE.

2.1.2 Organisation du questionnaire aux enseignants

Quant au questionnaire destiné aux enseignants, il comporte 18 questions qui divergeaient légèrement selon qu'il s'agissait du questionnaire passé aux apprenants. Ces questions sont divisées en six sections. Les trois premières questions de la première section portent sur des données factuelles des participants afin de connaître leurs années d'expérience en enseignement de FLE ainsi que la matière dont ils sont responsables au cours de leur enseignement actuel. Les deux questions de la deuxième section visent à aborder les difficultés d'expression des étudiants en interaction orale en classe de langue et les origines de celles-ci. Les réponses à la question six de la troisième section ont pour objectif de présenter des solutions prises par les enseignants en vue d'aider leurs apprenants à surmonter les difficultés de communication.

La quatrième section du questionnaire comporte trois questions qui portent sur les contraintes temporelles lors de la pratique de l'oral. Les questions posées visaient à connaître l'importance et l'influence du facteur temporel sur la pratique de communication des apprenants dans la classe de FLE. Ensuite, les cinq questions de la cinquième section ont pour but de nous aider à connaître l'organisation des activités communicatives en classe. Il est à noter que ces questions permettent de décrire la manière d'organiser des échanges communicatifs des enseignants et de mieux comprendre comment se configure chaque situation d'interaction comme l'a remarqué P. Bange : « L'activité d'enseignement doit être définie comme consistant à influer sur et à manipuler la communication en L2 en vue de maximiser les processus acquisitionnels de l'apprenant. » (1992 : 69). Finalement, les réponses des enseignants aux quatre dernières questions de la sixième section concernent les stratégies qu'ils ont adoptées afin de favoriser la prise de parole des apprenants en échange conversationnel en classe de FLE.

2.1.3 Procédure de distribution et de remplissage des questionnaires

En ce qui concerne le questionnaire destiné aux apprenants, nous leur avons préalablement présenté l'objectif de notre enquête portant principalement sur leurs difficultés d'expression en échange conversationnel en classe et en milieu naturel et sur la perception qu'ils accordent à ces difficultés. Comme nous l'avons déjà expliqué, afin d'assurer une plus grande validité interne à notre étude, les participants ont rempli les questionnaires en préservant leur anonymat. Cette façon leur a laissé une certaine liberté dans leurs réponses. Par ailleurs, l'effet de désirabilité a aussi pu être diminué. Nous avons fait passer les questionnaires aux apprenants. Ces derniers ont eu deux heures pour compléter leur questionnaire et nous avons ramassé les réponses dès qu'ils ont terminé en classe. Cela nous aide à ramasser suffisamment le nombre de questionnaires distribués et à éviter des échanges de réponses entre eux.

Pour le questionnaire réservé aux enseignants, ils ont eu un mois pour le remplir car ce questionnaire comporte des questions plus complexes et différentes de celles du questionnaire aux apprenants. Ce laps de temps leur permettrait d'avoir le temps suffisant pour mieux appréhender les questions. Nous pensons que cette liberté de rédiger des

réponses apportera le plus d'informations pertinentes car ce sont les informations vécues par chacun. D'ailleurs, l'analyse des réponses sera effectuée pour voir s'il y a des relations entre elles.

2.2 Enregistrement des conversations

La deuxième modalité de recueil des données dans le cadre de notre recherche est d'enregistrer des conversations en milieu « naturel » et celles en classe de FLE, puis leur transcription systématique car ces matériaux verbaux sont effectivement vus comme de simples véhicules d'information.

2.2.1 Enregistrement des conversations en milieu « naturel »

Pour évaluer l'acquisition d'une langue étrangère, il faut observer les apprenants se débrouiller dans les situations de communication en langue cible avec des locuteurs natifs et étudier des stratégies de communication qu'ils utilisent pour surmonter des difficultés rencontrées. C'est pour cette raison que nous avons choisi de constituer notre corpus à partir des situations réelles en milieu « naturel » pour assurer son authenticité. Par ailleurs, le développement de technologies de nos jours a présenté des conditions favorables et a rendu possibles des enregistrements audio, vidéo, d'usages du langage et d'actions sociales en contexte. Nous avons d'abord commencé par enregistrer en audio des conversations authentiques de la vie réelle entre locuteurs natifs du français (un ouvrier de 22 ans, une vendeuse de mercerie de 28 ans et un étudiant de droit de 20 ans) et étudiants vietnamiens afin de les analyser à l'aide d'un enregistreur OLYMPUS WS-200S caché. Le choix de faire les enregistrements cachés correspondait à la volonté de garder toute la spontanéité des participants et de préserver l'authenticité de l'interaction. L'autorisation d'utiliser ces enregistrements pour notre étude a été demandée aux participants et ceux-ci ont tous accepté. Effectivement, l'emploi de cet enregistreur nous offre plusieurs caractéristiques techniques qui peuvent constituer des avantages méthodologiques non négligeables tels qu'il a une grande capacité de stockage des données (480 minutes d'enregistrement en continu), et que sa fonction de réglage de la vitesse facilitera la transcription. Toutefois, le corpus audio ne permet pas d'observer les

comportements non verbaux des interactants. En revanche, notre participation à la majorité des interactions et la transcription effectuée juste après chaque enregistrement nous permet de combler un peu cette lacune. La preuve en est que nous avons pu noter les actes non verbaux importants que nous avons pu observer tout au long de la conversation.

Les enregistrements authentiques se composent de 6 conversations (soit 1h 59mn 47 sec. d'enregistrement). Ce sont des conversations qui se déroulent dans la vie réelle et qui abordent des sujets ordinaires que les apprenants peuvent reprendre lors de la pratique de la communication en classe. En choisissant ces sujets, nous avons voulu donner à plusieurs apprenants l'occasion de parler des mêmes sujets afin de mieux observer et comparer leurs habitudes communicatives ainsi que leurs stratégies utilisées dans différents contextes. Par ailleurs, nous avons également pensé que, puisque ces sujets sont proches de leur vie de tous les jours, ils seront plus intéressés voire très motivés à en parler à des locuteurs natifs de la langue qu'ils apprennent. Ainsi, nous avons effectué à différentes périodes de temps (2006-2010) dans diverses circonstances, 5h 26mn 57sec. d'enregistrement, dont 1h 59mn 47sec. sont effectivement utilisées comme l'exprime F. Cicurel : « On peut travailler sur un nombre réduit d'échantillons à la condition qu'ils soient suffisamment divers, bien sûr. La diversité […] paraît beaucoup plus importante que la quantité. » (1997 : 32).

Pour la réduction des données, nous avons principalement repris les enregistrements comportant des situations d'échange verbal dans lesquelles les étudiants rencontrent des difficultés d'expression et leurs stratégies mises en œuvre par ces derniers pour construire le savoir et le savoir-faire dans la langue étrangère. La raison que nous n'utilisons pas tous les enregistrements est relative au contenu ainsi qu'à la situation dans laquelle ces enregistrements ont été effectués comme le remarque C. Germain : « Ce sont parfois des critères d'ordre discursif (mots charnières ou éléments verbaux de structuration), parfois des critères de contenu, parfois une combinaison de certains de ces critères, qui servent à découper le corpus en unités d'observation sous la forme d'activités didactiques distinctes. » (1999 : 78). Effectivement, certains enregistrements

n’entrent pas dans le vif du sujet de recherche. De plus, ils étaient inaudibles et inintelligibles à cause des bruits environnants de l’endroit d’enregistrement qui « couvrent » l’échange verbal entre les participants et ceux-ci parlaient très bas et ne finissaient parfois pas leurs phrases. D’ailleurs, nous n’avons pas réussi à enregistrer certaines conversations en premier temps en raison de problèmes techniques.

Pour des raisons pratiques, les conversations enregistrées tournent autour des sujets de la vie quotidienne au café, au restaurant ou chez un ami, etc. Nous n’effectuons pas simplement un corpus mais surtout nous vivons des échanges, des émotions avec nos amis, et surtout avec nos étudiants afin de pouvoir mieux comprendre les difficultés auxquelles ils ont été confrontés lors de la communication et de faciliter la transcription et l’interprétation. Les six conversations enregistrées et sélectionnées sont réparties en six sujets différents :

1. Faire la cuisine : 1 conversation
2. Temps libre : 1 conversation
3. Arranger un rendez-vous : 1 conversation
4. Faire connaissance : 1 conversation
5. Projet pour le week-end : 1 conversation
6. Rencontre amicale : 1 conversation

L’enregistrement du corpus en milieu « naturel » nous a également posé des difficultés par les conditions dans lesquelles ils ont été effectués. En effet, les premiers enregistrements ont connu quelques ratés car nous n’avions pas la maîtrise nécessaire de cette technique, et par conséquent la perte de certaines données (effacement involontaire, enregistrement inaudible en raison des bruits externes qui ont affecté la qualité sonore des enregistrements, etc.). De plus, les locuteurs natifs du français ne fréquentant pas beaucoup la région, nous n’avions pas beaucoup d’occasion d’enregistrer une conversation entre eux et les étudiants vietnamiens. D’ailleurs, notre présence et notre participation à ces enregistrements posent également problème.

2.2.2 Enregistrement des conversations en classe

En deuxième temps, nous avons principalement effectué les enregistrements vidéo des échanges conversationnels d'étudiants en classe de FLE. Selon N. Pépin et F. Steinbach (2007), la réalisation des enregistrements audio/vidéo en classe n'est pas une pratique anodine car, sans forcément chercher à aménager l'environnement ou les activités pour les besoins de la recherche, la seule présence de matériel d'enregistrement et de chercheurs joue un rôle intrusif dans l'écologie de la classe. D'ailleurs, c'est dans la relation interpersonnelle en face-à-face qu'apparaissent les complexités des actes langagiers comme le signale R. Vion :

> « L'analyse d'une interaction particulière exige d'appréhender la réalité dans toute sa complexité en abordant, simultanément, la relation sociale et la relation interlocutive. Nous parlerons de relation interpersonnelle, ou plus simplement de relation, pour nous référer à cette réalité complexe. » (Vion R., 1996 : 24)

En effet, l'objectif de ce travail est de faire émerger les différents types d'interactions verbales dans lesquels manifestent les rituels en classe de FLE. Pour ce faire, nous avons comparé les conversations en classe avec de véritables conversations que les étudiants ont avec des amis portant sur leur vie quotidienne, sur leur entourage, leurs attitudes touchant leur domaine de compétence. Ce travail a pour but de mieux comprendre les rituels du processus communicatif en classe et ceux en milieu exolingue, d'expliquer et interpréter les difficultés auxquelles les étudiants ont été confrontés, ainsi que les dysfonctionnements interactionnels qui peuvent se produire dans ce processus. De plus, la comparaison des enregistrements nous permet également d'émettre des hypothèses et d'en tester la pertinence et le degré de robustesse. D'ailleurs, les informations visuelles ces enregistrements nous aident d'une part à améliorer la compréhension de l'action filmée en observant les réactions des étudiants car le langage et le geste sont issus du même système communicatif et cognitif, à mieux comprendre les traits culturels qu'ils laissent ressortir de leurs comportements en échanges conversationnels et à rendre sensible au temps réel de la pratique. Et d'autre part, elles ont pour fonction de distinguer les mises en relief des éléments du discours et de mettre

en exergue la corporéité des transactions didactiques comme le remarque L. Mondada :

> « L'analyse conversationnelle ne prend pas en considération un geste isolé qui serait doté que l'on serait conduit à doter de propriétés sémiotiques propres, mais décrira des ressources multimodales telles qu'elles ont pu être rendues pertinentes et intelligibles aux participants par un positionnement séquentiel et une temporalité finement synchrone au sein d'une organisation globale de l'action. »
> (Mondada L., 2008 : 129)

Nous avons également pensé que les informations susmentionnées pourraient servir non seulement aux sélections en tenant compte du type d'interaction, de tâche et de comportement que nous souhaitons analyser, mais aussi aux recherches ultérieures sur l'étude des comportements non verbaux en lien avec la parole ou l'écoute. Tous les enregistrements vidéo effectués en classe de langue sont transcrits de manière manuelle sous forme de textes accompagnés de comportement communicationnels non verbaux correspondants pour la meilleure compréhension pour le lecteur.

Introduit par le professeur responsable du cours de l'oral, nous avons fait des enregistrements vidéo des conversations entre les étudiants à l'aide d'un appareil photo numérique Canon Digital IXUS 90IS. Nous leur avons expliqué le but scientifique de ces enregistrements. Nous ne leur avons donné aucune consigne de travail si ce n'est d'agir le plus naturellement possible pour faire abstraction du fait qu'ils étaient enregistrés. L'enregistrement vidéo des interactions verbales en classe de FLE présente beaucoup d'avantages dans le recueil de données. En effet, le corpus vidéo nous a permis d'observer ce qui se passe au cours de la relation didactique : les manifestations linguistiques et les comportements non-verbaux « communicationnels » des étudiants par les gestes, les expressions faciales, la direction du regard, la posture corporelle, etc. comme le disent J. Cosnier et A. Brossard : « La chaîne verbale et la chaîne mimo-gestuelle fonctionnent en étroite synergie et se trouvent donc placées sous la dépendance d'un centre commun. La gestualité ne serait pas un simple ajout mais serait étroitement intriquée à l'activité verbale. » (1984 : 20). Ces comportements sont considérés comme des éléments constitutifs des activités sociales car les pratiques interactives sont

comprises comme étant situées dans un environnement physique auquel ces pratiques interactives s'adaptent.

> « Un moyen de préserver cette complexité consiste à travailler sur des enregistrements vidéo qui permettent l'étude de la coordination entre la parole et les activités non-verbales […], ainsi que la prise en compte de la manipulation d'objets, d'instruments techniques, de technologies pour la communication. »
> (Mondada L., 2001 : 145)

D'ailleurs, les enregistrements vidéo des interactions en classe ont pour fonction de nous donner accès à de nouvelles données qui n'apparaissent pas dans notre corpus authentique. Selon L. Mondada (2005), filmer un événement, une activité, une pratique langagière ne peut être réduit à un simple geste technique, mais est d'emblée une pratique analytique incorporée dans le choix du cadrage, des prises de vues uniques ou multiples, statiques ou mobiles, le choix de l'objectif et de l'optique, celui de micros. Toutefois, pour M. C. Guernier (2007), l'emploi de la vidéo contient également certains problèmes comme la déformation du réel qui conduit à la restriction du champ visuel ou la démotivation de la réalité en raison que le visionneur assiste à des actes dont il ne connaît pas la motivation. Malgré cela, le film présente selon nous plusieurs avantages dans notre travail de recherche.

Afin de procéder à l'enregistrement des conversations en classe, nous avons commencé par mettre en route l'appareil photo numérique. Nous étions placée derrière les étudiants, au fond de la salle, ce qui nous a permis de bien observer le processus communicatif des étudiants et de noter les différents emplacements de chaque groupe ainsi que les mouvements des uns et des autres. Par ailleurs, cette manière nous aide également à ne pas gêner et troubler l'interaction normale des participants par le fait d'être enregistrés. Toutefois, il ne faut pas négliger que la présence de l'enquêteur qui influe sur les « stratégies défensives » des enquêtés et leurs différentes attitudes. Finalement, nous avons pu recueillir des échanges conversationnels pour effectuer une comparaison avec les enregistrements des conversations authentiques. Dans ce sens, nous avons essayé d'enregistrer des dialogues simulés, des jeux de rôle suivant le même

canevas du corpus en milieu « naturel ». Ces enregistrements sont réalisés dans des moments différents (2006-2010). Ils sont constitués de 5h 54mn 25sec. d'enregistrement dont 1h 36mn 37sec. sont utilisées et réparties en 18 conversations. En se basant sur les conditions de sélections des enregistrements en milieu naturel, nous avons également choisi ceux qui concernent notre sujet de recherche pour effectuer des analyses. Ces conversations comprennent 13 sujets différents :

1. Offrir un cadeau d'anniversaire : 1 conversation
2. Faire une interview : 2 conversations
3. Invitation d'un anniversaire : 2 conversations
4. Loisirs dans un café : 1 conversation
5. Faire des achats : 2 conversations
6. Problèmes de colocation : 1 conversation
7. Programme à la télévision : 1 conversation
8. Projet d'avenir : 1 conversation
9. Rencontre amicale : 1 conversation
10. Faire connaissance : 1 conversation
11. Plaintes de cliente : 1 conversation
12. Demander des informations : 2 conversations
13. Amour : 2 conversations

La réalisation des enregistrements vidéo susmentionnés en classe de langue ne va pas sans difficultés. Il est à remarquer effectivement que l'emploi de la caméra exige une compétence particulière, voire d'expert pour assurer des enregistrements de qualité. De plus, ces enregistrements ont été parasités par des bruits externes. D'ailleurs, l'éthique demande également qu'avant de faire tout enregistrement l'accord des personnes concernées soit obtenu. Quoique nous avions reçu l'autorisation à l'enregistrement, par respect de leur vie privée, leur nom et d'autres indications personnelles seront changés dans nos transcriptions.

2.2.3 Transcription

2.2.3.1 Des interactions aux transcriptions

Le recueil de données est suivi de la transposition à l'écrit car « seule la trace écrite permet une saisie de cette oralité volage et permet ainsi un travail d'analyse qui peut en outre être longue haleine. » (Leroy C., 1985 : 8). Par ailleurs, selon L. Mondada (2002), la transcription est vue comme une forme d'interprétation et elle dépend des intérêts du chercheur. Chacun est habilité à bricoler des solutions *ad hoc* pour ses problèmes analytiques. Dans ce sens, F. Gadet a également remarqué :

> « Une transcription est toujours effectuée en vue d'un projet de recherche : elle ne serait ainsi pas réutilisable sans reformulation par d'autres chercheurs avec d'autres objectifs, et il faudrait toujours la reconsidérer en tenant compte de ses propres objectifs de recherche, de façon à s'approprier la démarche autant que le transcript. » (Gadet F., 2008 : 46)

En effet, notre transcription sera effectuée en fonction des besoins de l'analyse des interactions verbales qui vise à repérer les formes verbales et non-verbales spécifiques à la situation puisque celles-ci font l'objet principal de notre analyse. De plus, elle permet également de compléter l'enregistrement, d'apporter un support visuel, concret nécessaire à la démarche analytique. Elle est considérée comme un outil pour faciliter l'exploration du corpus et les approfondissements analytiques successifs. Selon R. Coppieters (1997), la transcription représente un travail d'interprétation, de reconstruction de ce que les locuteurs ont pu dire, et non la production mécanique d'un fac-similé écrit d'un texte oral. Pour sa part, V. Traverso a écrit :

> « La transcription est une préparation indispensable du corpus, à travers laquelle on cherche à conserver à l'écrit le maximum des traits de l'oral. L'opération est en un sens paradoxale, puisque, cherchant à donner de l'oral un reflet fidèle, elle ne peut éviter de le figer, et de le transformer en un objet matériel que le chercheur peut arpenter à souhait, alors que l'échange oral est par définition fugitif. » (Traverso V., 1999 : 23)

Au sujet de la transcription, B. Bonu a également remarqué :

> « La réflexion sur la transcription porte alors sur l'examen indispensable des pratiques de recherche. Elle ne peut pas être séparée du travail analytique et doit être orientée vers le processus de découverte, d'isolement et de restitution des phénomènes dans la conversation. (Bonu B., 2002 : 135)

Ainsi, la transcription du corpus constitue une étape fondamentale de toute recherche empirique. Elle n'est pas simplement une activité technique rigoureuse mais elle est à la fois le résultat de choix pertinents faits en fonction d'une inscription théorique, un véritable outil de travail non pas en se substituant aux données enregistrées mais dans un va-et-vient constant avec elles, et le lieu de découverte de phénomènes *a priori* comme le note L. Mondada :

> « La transcription relève d'une logique et d'une pratique très différentes de celle du *codage* : la première relève en effet d'opérations de sélection fondées sur la pertinence des détails – pertinence établie sur la base des orientations des participants vers les modes d'organisation de l'interaction, alors que la seconde renvoie à une opération de relevé systématique basée sur une grille préexistantes. » (Mondada L., 2008 : 132)

Comme nous menons une étude des stratégies conversationnelles, nous préférons la transcription orthographique à la transcription phonétique trop coûteuse en temps et surtout difficilement praticable pour le lecteur. Par ailleurs, cette modalité de transcription nous permet de fixer les données à analyser et de faciliter le traitement de ces dernières. En effet, le travail de transcription est réalisé de façon minutieuse et linéaire et la mise en page de celle-ci est verticale : les discours sont découpés en phrases ou énoncés ; nous allons à la ligne et faisons la numérotation à chaque changement de locuteur, et non en fonction des unités de tours afin de visualiser la proportion de parole de ce dernier, son système d'alternance dans une interaction verbale et de noter tout ce que nous pouvons saisir (paroles, rires, etc.) à travers les enregistrements. Ce travail nous permet de fixer sous forme écrite des données orales. D'ailleurs, nous utilisons aussi des caractères gras pour indiquer tous les segments qui se produisent au cours de l'échange

conversationnel des étudiants et nous traduisons vers le français toutes les phrases prononcées en vietnamien pour faciliter la lecture.

Toutefois, au cours de la transcription, même si nous avons sélectionné les enregistrements de meilleure qualité, après plusieurs écoutes, certains passages, plus ou moins longs, restent inaudibles et n'ont pu être transcrits. Selon L. Mondada (2006), la transcription n'est pas un exercice simple et mécanique consistant à écrire ce que font et disent les participants enregistrés. Elle pose aussi une série de problèmes très divers bien qu'articulés, pratiques, technologiques, théoriques, représentationnels, voire éthico-politique. Effectivement, l'écoute enregistrée diffère toujours de l'écoute directe, toute une hiérarchisation des sons se perd et rend ardu le travail du transcripteur, des indices non verbaux, etc. dont les interactants ont disposé dans leur interaction sont très difficilement transcriptibles. Par ailleurs, c'est l'influence des bruits environnants que l'on n'entend pas tellement sur le coup mais qui couvrent les voix au cours du processus de l'enregistrement.

> « La transcription est loin d'être un objet autonome ou autonomisable : elle est une entité liées à d'autres entités, telles que la bande enregistrée ou encore les conventions de transcription, dont elle dépend pour faire sens ; elle est une pratique, elle-même imbriquée dans d'autres pratiques, scientifiques, technologiques, représentationnelles. » (Mondada L., 2008 : 79)

2.2.3.2 Conventions de transcription

Les textes présentant des données transcrites sont souvent accompagnés par une explicitation des conventions de transcriptions. L'élaboration de ces dernières est une opération incontournable de tout travail de transcription des corpus pour faciliter l'accès à la consultation des données recueillies. Pour V. Traverso (1990), chacune des phrases de l'activité de transcription suscite des interrogations théoriques et méthodologiques et un entraînement spécifique. Il existe effectivement une multitude de systèmes de transcription, qui appartiennent à des courants particuliers. Le choix d'un système obéit à des considérations méthodologiques et théoriques, mais il doit être effectué d'abord en

fonction des objectifs analytiques et des besoins d'analyste. En étudiant des rituels de la communication en classe et en situation de communication authentique, nous n'avons pas besoin d'une transcription détaillée portant sur la prononciation, l'intonation et d'autres faits prosodiques. Les modalités de notre transcription visent à rendre compte de la nature séquentiellement organisée des conduites communicatives afin de pouvoir saisir la manière dont les participants perçoivent le déploiement de ces conduites dans le temps.

Pour établir nos conventions de transcription, nous avons pris pour modèle celles de R. Vion (1992) car celui-ci présente un certain nombre de faits spécifiques aux conversations au niveau du verbal et du non verbal. Selon ce modèle de transcription, chaque extrait d'enregistrement analysé comporte trois éléments essentiels tels que le titre (la date, la durée, les interlocuteurs, la situation de l'enregistrement), la numérotation (le tour de parole) et les participants (étudiants, professeurs et locuteurs natifs du français). D'ailleurs, nous avons également retenu huit catégories de notation pour notre transcription afin de rendre le corpus moins lourd et de simplifier sa lecture chez le lecteur. Le tableau suivant présente les conventions de transcription retenues.

Notation	**Description**
+, ++, +++	Pause très brève, brève, moyenne
(silence)	Pause très longue, plus de quinze secondes
X, XX, XXX	Mot inaudible d'une, deux ou trois syllabes
(…)	Partie non prononcée
<ironique>	Traduction du transcripteur
<italique>	Commentaire ou interprétation du transcripteur
(rire) (sourire)	Description d'aspects du comportement verbal
<hum/euh>	Hésitation à transcrire l'une ou l'autre de ces formes

Pour la transcription de notre corpus, le signe « + » est employé pour marquer les pauses. La longueur des pauses est aussi évaluée mais elles ne sont pas chronométrées. Selon que la pause est très brève, brève ou moyenne, il y a un, deux ou trois signes à la suite. Si les pauses sont très longues, nous les remplaçons par (silence). Certains

segments sont inaudibles, le signe « X » est utilisé pour les indiquer. Le nombre de ce signe est équivalent à une estimation du nombre de syllabes. Pour les phénomènes d'élision, nous avons recours aux parenthèses. Nous avons encadré « <…> » la partie de traduction vers le français des prises de paroles des apprenants en vietnamien avec une police de caractère gras. D'ailleurs, les commentaires du transcripteur sont aussi encadrés par « <…> » et écrits en italique pour ne pas confondre ces commentaires avec le reste de la transcription. Les actions non langagières sont également indiquées entre parenthèses. Le flux verbal est transposé à l'écrit tel qu'il est produit, c'est-à-dire avec les « ratures » qui caractérisent la production orale spontanée comme « hum » ou « euh » (marqueurs d'hésitations, répétitions, constructions agrammaticales, etc.). Selon C. Blanche-Benvéniste (2005), les locuteurs doivent résoudre sur le champ, dans le temps de la production, quantité de problèmes sémantiques difficiles. Les principaux indices de cette activité sont révélés par les apparentes hésitations et répétitions.

Dans l'ensemble, la transcription fait partie du travail d'analyse des interactions verbales. Elle est complémentaire des enregistrements sur lesquels nous nous appuyons lors de l'analyse des corpus. Il s'agit d'une étape importante, imprégnée des préoccupations théoriques et des objectifs analytiques. Le choix des conventions de transcription susmentionné a été réfléchi afin de rendre compte au mieux du corpus, d'être utilisable, manipulable. Ce choix nous permet de représenter tous les éléments importants de nos conversations enregistrées qui facilitent la compréhension à la lecture du corpus et de mettre en valeur des phénomènes à étudier comme le soulignent B. Thibault et D. Vincent : « pour qu'elle soit fonctionnelle, la transcription doit faciliter les recherches spécifiques envisagées par ceux qui en sont les instigateurs. » (1988 : 24).

CONCLUSION

Dans ce chapitre, nous avons présenté l'institution et les programmes de formation de Licence de FLE du Département de français de l'Université de Cantho. Nous avons également construit les principes méthodologiques de la constitution des corpus qui comprennent des questionnaires et des enregistrements audio et vidéo d'interactions sur

lesquels se fonde notre travail de recherche. L'analyse de ces corpus va nous permettre de mieux comprendre la continuité du processus communicatif des étudiants en classe et en milieu « naturel ». Par ailleurs, cette analyse nous amène aussi à une réflexion sur les engagements des étudiants à l'échange conversationnel en classe et sur les rôles qu'ils peuvent jouer pour atteindre les buts proposés.

CHAPITRE 2

ANALYSE DES QUESTIONNAIRES

Nous avons totalement ramassé 48 questionnaires remplis par 36 étudiants et 12 enseignants du Département de français de l'Université de Cantho. Il nous faut les lire attentivement en les regroupant suivant les classes. Pour effectuer l'analyse des réponses, nous nous sommes centré sur les trois axes suivants : le profil des enquêtés, les difficultés auxquelles ils affrontent au cours de la situation d'apprentissage de la pratique langagière et les démarches de résolutions de ces difficultés. Nous les présentons ensuite en utilisant les tableaux de synthèse afin de mieux expliciter l'élément analysé et de faciliter la lecture. Nous avons également employé le logiciel Excel pour faire des analyses statistiques de données obtenues, alors que les réponses aux questions ouvertes ont été saisies dans le logiciel Word. Les résultats de ces analyses serviront dans le cadre d'un traitement quantitatif qui permet de trouver des pourcentages concernant chaque élément observé et de préciser les corrélations entre les variables conformément à ce qu'ont dit R. Quivy et L.V. Campenhoudt :

> « Le choix d'une méthode d'enquête par questionnaire […] interdit que les réponses individuelles puissent être interprétées isolément en dehors du cadre prévu des chercheurs. Il est donc préférable de savoir au départ que les données récoltées dans ces conditions n'ont de sens que dans leur traitement strictement quantitatif qui consiste à comparer les catégories de réponses et à étudier leurs corrélations. » (Quivy R., Campenhoudt L.V., 1995 : 186)

1. Analyse des résultats obtenus auprès des étudiants

En ce qui concerne l'analyse des résultats de l'enquête faite auprès des étudiants, nous nous sommes centré sur cinq sections visant à recueillir des données relatives à l'identité de l'apprenant, à son profil langagier, à ses habitudes communicatives en français dans plusieurs situations, à ses difficultés de l'échange langagier ainsi qu'aux démarches de résolution de ces difficultés. Cette analyse nous permet d'une part de cerner et de mettre en évidence les habitudes de communication chez les étudiants en classe et leur rapport avec l'usage réel de la langue en milieu exolingue. Et d'autre part, elle a également pour fonction de mesurer leur prise de conscience sur la distance entre leur pratique de la langue en classe et celle en situation réelle comme le remarque C. Kramsch : « Tout discours est de nature interactive […] au sens large d'interprétation mutuelle, c'est-à-dire d'ajustement, dans son élaboration, aux intentions communicatives d'un interlocuteur réel ou potentiel. » (1984 : 17). L'ensemble des données sera explicité en détail pour la vérification des hypothèses élaborées au début de notre recherche.

1.1 Le profil physique des enquêtés

Cette rubrique nous permet d'avoir une vision générale du public et d'étudier préliminairement sa situation portant sur l'âge, le sexe, la famille d'origine, le lieu du début d'apprentissage du français et le nombre total d'années d'études de cette langue.

1.1.1 Le sexe des enquêtés

1. Vous êtes	Nombre d'enquêtés	Pourcentage
étudiant	7	19,44%
étudiante	29	80,56%

Nous avons mené une enquête auprès de 36 étudiants de français dont 7 étudiants (19,44%) et 29 étudiantes (80,56%). Compte tenu de ce résultat, nous constatons que le pourcentage d'étudiants de sexe féminin dépasse largement celui de sexe masculin. La prédominance quantitative des étudiants de sexe féminin est une des caractéristiques en classe de langues étrangères au Vietnam.

1.1.2 L'âge des enquêtés

Le public de notre enquête est des adultes. Leur âge varie de 20 à 22 ans selon leur niveau d'études. Le tableau ci-dessous montre bien la situation :

2. Quel est votre âge ?	Nombre d'enquêtés	Pourcentage
20 ans	18	50%
21 ans	13	36,11%
22 ans	5	13,89%
23 ans	0	0%

En observant le résultat, nous remarquons que les enquêtés sont composés de jeunes étudiants de 20 ans à 22 ans. Les études universitaires commencent normalement à 18 ans. Ils sont étudiants en deuxième et en troisième année. Trois d'entre eux ont commencé leurs études de français à 18 ans.

1.2 La durée de l'apprentissage du français avant les études universitaires

La durée de l'apprentissage du français de notre public d'enquête est très différente de l'un à l'autre. En effet, les enquêtés ont commencé leurs études dans des moments différents. Le tableau ci-dessous nous permet de mieux voir le résultat.

3. Depuis quand commencez-vous à apprendre le français ?	**Nombre d'années d'apprentissage du français avant l'entrée à l'université**	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
A l'école primaire	12 ans	15	41,67%
Au collège	7 ans	13	36,11%
Au lycée	3 ans	5	13,89%
A l'université	0 an	3	8,33%
Au cours du soir du centre des langues étrangères	0 an	0	0%
Dans un cours privé	0 an	0	0%

En observant ce tableau, on constate que la majorité des apprenants ont déjà commencé l'apprentissage du français avant de faire leurs études universitaires et que le temps consacré à cet apprentissage est hétérogène et réparti en quatre niveaux différents. En effet, 15 enquêtés (41,67%) ont déjà appris le français pendant 12 ans depuis l'enseignement primaire. Leur connaissance du français est meilleure que les autres étudiants lors de l'accès aux études universitaires. 13 apprenants (36,11%) apprennent le français pendant 7 ans et cinq (13,89%) pendant 3 ans au lycée. En outre, il existe également trois étudiants qui sont de vrais débutants car ils commencent leur apprentissage du français dès la première année d'études à l'université. En ce qui concerne le rapport de leur famille avec le français, les résultats de l'enquête obtenus de la question 4 ci-dessous nous montrent également que la majorité des étudiants (72,22%)

vivent dans des familles où personne ne sait aucun mot français.

4. Il y a quelqu'un qui a appris le français dans votre famille ?	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
Oui. Qui ?	10	27,78%
Non, personne	16	44,44%
Vous seul(e)	10	27,78%

Nous constatons donc que les étudiants dans notre enquête n'ont pas le même parcours d'apprentissage du français. La disparité relative à la durée d'apprentissage explique la différence de leurs manières de travailler, de s'informer et de leur niveau de compétence de communication. Elle cause des obstacles pour les activités menées en classe et dérange le processus d'enseignement/apprentissage de la langue cible et la réalisation des objectifs de ce processus.

1.3 La représentation qu'ont les enquêtés de la pratique langagière

En posant la question 5, nous avons voulu déterminer l'importance des compétences linguistiques dans la pratique langagière des étudiants ainsi que les raisons pour lesquelles ils privilégient l'une ou l'autre de ces compétences lors de leur apprentissage. Pour ce faire, nous avons numéroté les quatre réponses proposées à la question 5 selon l'importance que les enquêtés leur accordent afin de faciliter le recueil des données. Voici le tableau de synthèse indiquant la préférence des compétences de la Pratique de la langue :

5. Numérotez en fonction de l'importance des matières que vous préférez apprendre.	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
La compréhension orale	4	11,11%

La compréhension écrite	4	11,11%
L'expression orale	23	63,89%
L'expression écrite	5	13,89%

Compte tenu du résultat présenté dans ce tableau, nous remarquons que la majorité des apprenants s'intéressent à l'expression orale. 23 étudiants (63,89%) préfèrent apprendre cette matière tandis que le pourcentage consacré à l'apprentissage de trois autres matières n'est pas élevé. Pour l'expression écrite, nous comptons cinq apprenants (13,89%). Le nombre d'apprenants de deux matières qui restent est seulement de quatre (11,11%) pour chacune. Il n'est pas donc logique d'affirmer qu'un bon enseignement/apprentissage de langues étrangères doit travailler, à part égale, les quatre compétences. L'objectif principal de l'apprentissage souhaité par les étudiants est de communiquer oralement en français. Ce besoin de communication se manifeste activement dans leurs réponses à la question 6 portant sur l'apprentissage de l'expression orale.

1.3.1 Unité de l'expression orale selon les enquêtés

6. Vous aimez travailler l'expression orale parce que	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
Elle peut vous aider à mieux communiquer	33	91,66%
Elle vous donne beaucoup de nouveaux mots, de connaissances grammaticales	22	61,11%
Elle vous offre des connaissances sur la culture française	14	38,89%
Elle vous prépare le futur métier	17	47,22%
Elle est facile à apprendre	1	2,78%
Son contenu est intéressant	4	11,11%

Autre(s) raison(s)	1	2,78%

Comme l'indique ce tableau, 33 enquêtés (91,66%) accordent l'importance aux séances de l'expression orale en s'appuyant sur l'objectif de communiquer en français. Le travail effectué dans ces séances est orienté vers les aspects de la communication dans lesquels la combinaison de trois éléments tels que le langage, les comportements et les savoir-faire est primordiale. Pour cela, L. Vyostki et J.S. Bruner (2001) ont remarqué que l'expression orale, contribue à l'expression de la personne, au tissage des liens sociaux, à la participation des apprentissages. La maîtrise du langage oral implique des compétences diverses, en compréhension et en production telles que la maîtrise du code (prononciation, lexique, syntaxe) et ses usages au service des situations de communication. D'ailleurs, nous remarquons que 22 apprenants (61,11%) accordent également la priorité à l'apprentissage des vocabulaires et de la grammaire malgré leurs objectifs communicatifs visés.

Il est ainsi vrai que les étudiants de langue étrangère se focalisent sur le besoin de communication et qu'ils s'intéressent beaucoup à la compétence linguistique. Néanmoins, la maîtrise de cette compétence n'assure pas forcément que les apprenants communiquent sans problème car la bonne maîtrise des formes linguistiques n'est qu'un vecteur. A ce propos, E. Bautier a souligné en ces termes :

> « Un enseignement de la langue qui se prend pour sa propre fin, c'est-à-dire qui institue la langue en objet et non le langage comme activité, peut être loin d'aider vraiment les élèves. Ce qui permet à un élève d'apprendre, de construire des savoirs, de rendre les activités scolaires signifiantes en tant qu'activités d'apprentissage, ce n'est pas la maîtrise d'un système linguistique particulier mais celle de ses usages dans l'ensemble de ses fonctions, et en particulier de ses fonctions cognitives, et ce, quel que soit le système dans lequel elles se réalisent. » (Bautier E., 1995 : 24)

Pour communiquer efficacement, il est indispensable de viser l'apprentissage de savoir-faire langagiers, permettant aux apprenants de savoir s'adapter aux circonstances

concrètes de l'échange de paroles, de comprendre les attitudes, les systèmes de valeurs, les comportements de l'interlocuteur et de savoir se positionner par rapport à lui en se référant à son propre contexte culturel.

1.3.2 Manuel utilisé au service de l'oral

En ce qui concerne le manuel d'enseignement utilisé pour la pratique de l'oral, la question 7 nous procure le résultat suivant :

7. Pour l'apprentissage de l'expression orale, quel(s) manuel(s) utilisez-vous?	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
Le Nouveau Sans Frontières	0	0%
Le Nouvel Espaces	0	0%
Tempo	0	0%
Campus	4	11,11%
Expression orale	36	100%
Echo	3	8,33%
Autre(s) manuel(s)	0	0%

L'emploi des manuels est indispensable pour les étudiants lors de l'apprentissage de l'oral en raison que ces manuels constituent le programme de la discipline. Effectivement, 36 étudiants (100%) au cours de la pratique de l'oral ont recours au manuel *Expression orale*. Ce manuel met l'accent sur un apprentissage dynamique dans et par la communication en contexte. Il vise à faire parler les étudiants en leur donnant des informations plus riches en fonction de chaque situation de communication concrète. D'autre part, il leur permet d'organiser la prise de parole à travers les activités de communication en classe. D'ailleurs, nous remarquons que les étudiants ont également fait référence à d'autres manuels *Campus*, *Echo* lors de l'apprentissage de l'oral. Toutefois, le pourcentage destiné à ceux-ci n'est pas élevé.

1.4 Sur la pratique communicative des enquêtés

Les questions 8, 9, 10 concernent les pratiques communicatives des enquêtés dans deux situations d'usage du français : en classe (avec les enseignants et les camarades de classe) et hors de la classe (avec les locuteurs natifs du français).

1.4.1 Pratique du français en classe

En posant la question 8, nous avons voulu déterminer l'habitude de la pratique du français des étudiants en classe de langue. Le résultat se trouve dans le tableau de synthèse suivant :

8. Parlez-vous souvent français en classe ?	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
Oui, souvent	12	33,33%
Parfois	24	66,67%
Rarement	0	0%
Non, jamais	0	0%

En classe de FLE, les étudiants se trouvent dans l'obligation de communiquer en français. Toutefois, selon les réponses des enquêtés, seuls 12 étudiants (33,33%) utilisent souvent le français en classe tandis que les autres (66,67%) affirment parler parfois cette langue. Ce résultat décèle la passivité des apprenants dans la participation aux activités langagières en classe de langue. Ainsi, la pratique de l'oral en classe pose problème aux apprenants. Il faut alors les inciter à parler. La maîtrise de l'oral joue un rôle indispensable dans le processus d'apprentissage du français.

En élaborant la question 9, nous avons voulu savoir avec qui les étudiants aiment engager la conversation et quelles sont les raisons de leurs choix. Le résultat est le suivant :

9. Vous préférez parler avec qui ?	Nombre d'enquêtés	Pourcentage
Avec le professeur	18	50%
Avec des camarades de classe	12	33,33%
Peu importe	6	16,67%

Les échanges verbaux en classe de langue sont spécifiques par leur caractère symétrique (entre étudiants) et asymétrique (professeur et étudiants) qui peut amener les étudiants aux blocages, aux difficultés car pour reprendre les termes de L. Mondada (1999), il y a une asymétrie de compétences linguistiques et communicationnelles entre l'enseignant et l'apprenant. Le résultat obtenu dans le tableau ci-dessus donne une illustration du choix d'interlocuteur des enquêtés en classe. 50% d'enquêtés aiment entreprendre la conversation avec le professeur. Par contre, 33,33% préfèrent parler avec des amis. Ce résultat est en contradiction avec la réalité que nous avons vécue en classe de langue car la plupart des étudiants dans nos cours préfèrent parler avec leurs camarades de classe. Selon G. Lüdi et B. Py (2003), les enquêtés ont peut-être voulu donner une bonne image d'eux-mêmes à leur enquêteur.

1.4.2 Pratique du français hors de la classe

Dans la question 10, nous avons voulu déterminer l'habitude de la pratique du français des enquêtés en dehors de la classe. Le tableau suivant montre bien le résultat :

10. Parlez-vous français en dehors du cours ?	Nombre d'enquêtés	Pourcentage
Oui, souvent	2	5,56%
Parfois	31	86,11%
Non, jamais	3	8,33%

Selon le résultat obtenu, seuls deux étudiants (5,56%) s'expriment souvent en français dans leurs communications en dehors de la classe tandis que les autres (94,44%) affirment communiquer parfois ou jamais en français dans des situations pareilles. Selon ces pourcentages, la plupart des étudiants de français n'ont pas leur disponibilité à pratiquer le français en dehors de la classe. Avec cette fréquence de pratique, il n'est pas facile de construire un comportement langagier approprié. En outre, selon nos observations, ils communiquent principalement dans leurs langues maternelles lorsqu'ils sont entre eux. Ce phénomène s'explique par le fait qu'il y a très peu de gens qui parlent français et que les étudiants ont peur que leurs amis se moquent d'eux.

En ce qui concerne la communication avec des locuteurs natifs du français, la question 11 a pour fonction de savoir si les étudiants ont pris contact avec ce public. Le résultat obtenu est le suivant :

11. Avez-vous des occasions de parler avec les locuteurs natifs du français ?	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
Oui, beaucoup	1	2,78%
Assez	4	11,11%
Peu	28	77,78%
Non, pas du tout	3	8,33%

Comme on le voit, la majorité des étudiants (77,78%) affirment avoir peu d'occasion de parler français avec des locuteurs natifs. Trois autres enquêtés (8,33%) disent qu'ils ne parlent jamais avec ces derniers. Parmi les 36 enquêtés, un seul étudiant (2,78%) dit avoir beaucoup d'occasions de parler avec des locuteurs natifs. Ainsi, pour nombreux apprenants les occasions de pratiquer le français avec des locuteurs natifs de cette langue sont rares. Ce manque de la pratique constante avec des natifs de la langue apprise influence assurément la compétence de communication des étudiants et aboutit à des difficultés en raison que la communication entre interlocuteurs de cultures différentes

exige autant d'efforts coopératifs linguistiques qu'extralinguistiques. Il est donc important que de nouvelles démarches soient envisagées afin de motiver les étudiants et de favoriser davantage leur communication avec des natifs de la langue cible.

1.5 Composantes sociolinguistiques des enquêtés

L'objectif du processus d'enseignement du FLE est de préparer les apprenants à des interactions multiples. Cette préparation permet aux apprenants d'éviter certains blocages et de prévoir d'éventuels malentendus ainsi que certaines situations conflictuelles. Comme les apprenants ont tendance à catégoriser le comportement de leur interlocuteur comme représentatif de leur culture d'origine, cette étape de préparation a également pour fonction de les aider à reconstruire leurs représentations en découvrant leurs propres spécificités culturelles. Dans ce sens, les questions 12, 13, 14 et 15 sont établies dans le but d'examiner certains points importants concernant quelques composantes sociolinguistiques du processus communicatif des enquêtés avec des locuteurs natifs du français, et leurs impacts sur ce processus.

1.5.1 Formule de salutation

En ce qui concerne la formule de salutation (les questions 12 et 13 du questionnaire), nous avons recensé les réponses des étudiants dans les tableaux suivants :

12. Vous arrive-t-il qu'un Français vous propose de vous faire la bise ?	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
Souvent	1	2,78%
Parfois	4	11,11%
Rarement	6	16,67%
Jamais	25	69,44%

Comme l'indique ce tableau, 25 enquêtés (69,44%) n'ont jamais affronté à cette formule de salutation lors du contact avec des locuteurs natifs. Seul un enquêté (2,78%) pratique souvent cette formule. Avec cette fréquence de pratique, il est facile d'amner des étudiants aux embarras en communication réelle.

13. Comment trouvez-vous cette formule de salutation ?	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
Intéressant	23	63,89%
Normal	8	22,22%
Ça m'est égal	2	5,56%
Bizarre	3	8,33%

Après l'observation les deux tableaux au-dessus, nous remarquons une coïncidence de certaines données que le pourcentage d'étudiants de français qui fait rarement et jamais la bise pour saluer leur interlocuteur dans la question 12 est égal à celui qui trouve cette formule de salutation intéressante et normale dans la question 13. Seulement 8,33% des enquêtés disent qu'elle est bizarre. Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que telle formule de salutation n'existe pas dans la culture maternelle des apprenants mais elle ne constitue pas de grands obstacles à la communication avec des locuteurs natifs du français.

1.5.2 Types d'informations auxquels les enquêtés s'intéressent lors des premiers contacts avec des locuteurs natifs

A l'exception de la formule de salutation, les locuteurs ont également tendance dès la première rencontre, selon M. Byram (2000), à se juger socialement pour savoir s'ils ont une identité sociale en commun. Pour ce faire, ils se basent sur certains critères, sur des valeurs ou sur une vision du monde qu'ils partagent. De même, les apprenants de langues étrangères font pareil lors de l'échange conversationnel avec des membres d'autre culture. Toutefois, ils ont du mal à s'adapter à différentes situations de

communication en raison qu'ils n'ont pas toujours les connaissances socioculturelles nécessaires. La question 14 vise à recueillir des informations auxquelles les enquêtés s'intéressent lors de leur échange conversationnel avec des locuteurs natifs du français. Le tableau ci-dessous nous permet de mieux voir le résultat.

14. Quelles sont les informations que vous aimez recevoir de votre interlocuteur français lors des premiers contacts avec lui ?	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
Âge	8	22,22%
Profession	21	58,33%
Salaire	1	2,78%
Logement et adresse	14	38,89%
Goût	30	83,33%
Situation de famille	5	13,89%
Niveau de scolarité	12	33,33%
Autre(s)	4	11,11%

Selon le résultat de notre enquête, la majorité des étudiants s'intéressent au goût (83,33%) et à la profession (58,33%) de leurs interlocuteurs natifs. Nous constatons également que l'attention des étudiants porte encore sur l'âge (22,22%), sur la situation de famille (13,89%) et sur le salaire (2,78%). Ces informations, considérées comme « tabous » dans la culture des occidentaux, ne sont jamais demandées lors du premier contact. Toutefois, selon M. Byram et G. Zarate (1998), il n'est pas facile pour les apprenants de savoir quels éléments de leur culture sont transférables et quels autres ne sont pas utilisables dans la culture cible. Cet acquis socio-langagier exige beaucoup de temps et d'attention. Dans ce sens, G. Zarate a bien souligné :

> « Le malentendu culturel est un sujet […] dont on ne peut sous-estimer l'importance dans la communication […]. Il est possible d'entraîner les élèves à leur prévision en montrant que le passage d'un culture à l'autre peut être assimilé, d'une certaine façon, à une opération de conversion, et de leur apprendre ainsi à anticiper les risques de malentendus. » (Zarate G., 1986 : 128-129)

1.5.3 Pronoms d'adresse dans l'échange verbal

Il est nécessaire de porter attention à l'utilisation des pronoms d'adresse au cours de la communication car elle joue un rôle important qui représente la valeur énonciative du locuteur et des marqueurs de la relation interpersonnelle. En effet, chaque individu pendant le déroulement de l'interaction verbale se base sur l'utilisation de deux formes « Tu » et « Vous » pour désigner son interlocuteur et définir la relation avec lui. L'usage réciproque de ces deux formes reflète une relative égalité de statut entre les participants, et leur fonctionnement dissymétrique exprime une relation hiérarchique. D'ailleurs, cet usage sert également à construire le concept d'identité à l'intérieur d'une interaction avec un groupe social ou un même interlocuteur et à répondre au contexte social dans lequel l'individu se trouve comme l'a remarqué D. Maingueneau :

> « En s'adressant à quelqu'un sur le mode de tu (ou vous) l'énonciateur impose une certaine relation à son énonciataire que celui-ci ne peut pas refuser. Dire tu ou vous, exprime deux intentions : se donner à soi-même un certain statut social et donner un certain statut à autrui. » (Maingueneau D., 1981 : 19)

Le changement dans l'emploi de ces pronoms permet de donner une image contextuelle des participants aux échanges, image qui entraîne des modifications dans le comportement verbal ou non verbal des participants en communication.

> « Il nous semble [pourtant] plus prudent d'admettre que selon les circonstances, c'est plutôt le ″vous″, ou plutôt le ″tu″, qui est le plus généralement attendu : le vous sur le médias […], et dans bien d'autres circonstances mais le ″tu″, dans la plupart des relations privées. » (Bustin-Lekeu F., 1973 : 781)

Pour le changement dans l'usage des pronoms d'adresse, J.M. Dewaele a aussi ajouté que :

> « Un individu peut varier son choix de pronom suivant l'interlocuteur ou même à l'intérieur d'une interaction avec le même interlocuteur. Le choix de pronoms peut également évoluer en fonction de la position sociale changeante des locuteurs et interlocuteurs. » (Dewaele J.M., 2003 : 46-54)

A partir de l'importance des pronoms d'adresse manifestés en interaction verbale, nous avons voulu examiner l'usage de ces pronoms des étudiants de français au cours de leur processus communicatif. Le tableau suivant présente bien le résultat de l'enquête :

15. Quel pronom d'adresse utilisez-vous souvent au cours de la conversation avec eux ?	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
Tu	8	22,22%
Vous	16	44,45%
Ça dépend	12	33,33%

Selon notre résultat d'enquête, 44,45% d'étudiants déclarent utiliser le pronom « Vous » pour désigner leur interlocuteur français. Le pourcentage d'usage du pronom « Tu » est de 22,22%. Toutefois, nous remarquons une contradiction au sein de l'usage de ces pronoms par les étudiants. La preuve en est que la majorité d'entre eux aiment se tutoyer avec leurs interlocuteurs dans diverses situations de communication. Le choix du pronom d'adresse approprié à une situation constitue un petit défi sociolinguistique pour les apprenants de français. L'usage adéquat du vouvoiement ou tutoiement en contexte de communication authentique demande un certain parcours d'apprentissage.

> « Pour que les participants comprennent la signification sociale d'un élément du système linguistique, il faut qu'ils maîtrisent préalablement le fonctionnement des structures sociales à l'intérieur desquelles l'interaction sociale se déroule et qu'ils aient une bonne connaissance des relations structurelles entre différents aspects de l'organisation interactionnelle. » (Brown P., Levinson S., 1979 : 295)

A partir de ces raisons, il est nécessaire de faire découvrir les étudiants la réalité socioculturelle qui sous-tend tout énoncé linguistique, comme l'a souligné M. Abdallah-Pretceille : « Nous portons l'accent essentiellement sur la culture et donc sur la communication, ou sur la communication et donc sur la culture. » (1991 : 95). Pour cela, les échanges linguistiques doivent être insérés dans un contexte permettant d'identifier toutes les composantes d'une situation de communication : le rapport social entre les locuteurs, leur relation affective, les buts de la communication et de développer des compétences langagières dans les situations réelles de la vie au sein d'une communauté sociale donnée. Dans cette tendance, il importe pour l'enseignement d'une langue étrangère de transmettre des connaissances sur les peuples et la culture qui y sont associés. De plus, le cours de langue nécessite de constituer un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie. Selon L. Porcher (1988), apprendre une langue étrangère c'est être capable de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et d'anticiper ce qui va se passer dans une situation donnée. Pour sa part, E. Bautier (2004) a également affirmé que parler de pratique langagière veut dire que l'on considère les productions langagières non seulement comme des réalisations linguistiques mais également comme relevant d'une pratique socialement située et que c'est cette pratique qui donne sens à la production. Une fois bien équipé de tous ces éléments, l'apprenant arrive à admettre plus facilement ce qui vient de l'autre et à communiquer plus efficacement avec ceux qui sont différents.

1.6 La prise de parole des enquêtés en échange conversationnel

En posant les questions 16, 17 et 18, nous avons voulu savoir des habitudes communicatives ainsi que l'impact de celles-ci sur la prise de parole des étudiants dans leurs participations aux activités de communication en classe de langue.

1.6.1 Prise de parole lors des discussions

16. Prenez-vous la parole au cours des discussions en groupe ou des débats ?	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
Oui, souvent	4	11,11%
De temps en temps	22	61,11%
Rarement	8	22,22%
Non, jamais	2	5,56%

Selon l'enquête, seulement quatre enquêtés (11,11%) disent participer souvent au processus de discussion en classe tandis que 22 (61,11%) prennent la parole de temps en temps. Par ailleurs, 10 enquêtés (27,78%) affirment parler rarement ou jamais même si l'enseignant les y invite. Cette attitude a contribué aux difficultés auxquelles affrontent les étudiants dans leur pratique réelle de la communication.

17. Au cours d'une discussion, avez-vous coupé la parole de votre interlocuteur ?	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
Oui, souvent	0	0%
Parfois	15	41,67%
Rarement	13	36,11%
Non, jamais	8	22,22%

D'ailleurs, comme l'indique ce tableau, le résultat obtenu de la question 17 nous montre que les enquêtés n'ont pas l'habitude de couper la parole de leurs interlocuteurs au cours de la discussion. Cela se voit à travers le pourcentage de leur réponse 0% pour « oui, souvent » et 22,22% pour « non, jamais ». Toutefois, dans le cas où ils doivent le faire, cette interruption ne s'effectue que parfois (41,67%) ou rarement (36,11%).

1.6.2 Solutions prises par les étudiants en cas de conflits en interaction

En ce qui concerne les conflits surgissant au cours de l'échange verbal, les réponses à la question 18 nous permettent de voir les solutions choisies par les enquêtés.

18. S'il y a des conflits dans votre discussion, que faites-vous habituellement ?	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
Vous proposez des compromis	8	22,22%
Vous ne dites rien et les laissez passer	2	5,56%
Vous trouvez une solution au conflit	17	47,22%
Vous attendez que la poussière retombe	9	25%

Compte tenu du résultat recensé, 47,22% d'enquêtés trouvent une solution au problème confronté. Le même pourcentage des enquêtés décide d'attendre que la poussière retombe et de proposer des compromis. 5,56% d'enquêtés affirment garder le silence ou sourire dans cette situation. Ainsi, selon ce résultat d'enquête, il paraît que les étudiants soient très dynamiques dans la recherche des solutions appropriées en cas de conflits. Toutefois, nous constatons dans ce cas un décalage par rapport à des solutions réelles prises par les étudiants. En fait, le silence et/ou un sourire en cas de difficulté de prise de parole ou de conflits sont considérés comme un des choix préférés des apprenants. Cette conduite provient des habitudes de communication acquises dans la langue/culture vietnamienne et transférées aux situations de communication exolingue. Néanmoins, ce type de solution n'occupe qu'un pourcentage très modeste (5,56%) selon notre enquête. Il est probable que les enquêtés veuillent présenter une bonne image d'eux-mêmes dans leurs réponses et il s'agit là de la faiblaisse de l'outil de collecte de données qu'est l'enquête d'opinion. C'est pour cette raison qu'il est important de compléter cette étude par analyse d'un corpus composé de conversations authentiques avec des locuteurs natifs.

1.7 Les difficultés lors de la prise de parole

Dans le but d'envisager plus concrètement les types de difficultés de prise de parole des étudiants au cours de leur production verbale, nous avons élaboré la question 19. Le tableau ci-dessous nous présente le panorama de cette situation.

19. Pour vous, les difficultés que vous rencontrez au cours de la prise de parole sont dues :	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
à la mise en mots de vos réflexions	26	72,22%
au manque d'idées sur certains thèmes donnés	13	36,11%
à la complexité du thème	2	5,56%
aux éléments socioculturels	1	2,78%
autre(s) difficulté(s)	0	0%

Dans l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe, pour communiquer, les apprenants doivent connaître non seulement les règles de la langue, mais aussi les règles d'emploi. Par conséquent, les enseignants privilégient plusieurs activités telles que les jeux de rôles et les simulations au cours desquels les apprenants construisent eux-mêmes la compétence linguistique dont ils ont besoin pour communiquer, ce qui est résumé dans la formule de B. Py (1990) « apprendre une langue en communiquant ». D'ailleurs, ces activités ont aussi pour but de sensibiliser les apprenants aux actes de paroles et de les entraîner à « faire comme quelqu'un d'autre » dans un contexte précis des situations de la vie quotidienne. L'acquisition d'une telle habitude communicative pose souvent des difficultés aux étudiants.

D'après le résultat recensé dans le tableau au-dessus, les problèmes de communication en français pour la majorité des enquêtés (72,22%) résident dans le fait qu'ils n'arrivent pas à trouver des mots appropriés à une situation précise dans laquelle

ils s'identifient. Cette difficulté relève des lacunes lexicales au cours du processus de la prise de parole des enquêtés et influe aussi sur le bon dédroulement de ce processus. Par ailleurs, 36,11% disent que le manque d'idées sur certains thèmes donnés contribue également à provoquer des difficultés dans la conversation. Nous constatons d'ailleurs que les difficultés relatives à la complexité du thème de la communication et aux éléments socioculturels n'occupent qu'un pourcentage très modeste dans notre enquête (8,34%). Selon les enquêtés, ces deux éléments n'influent pas considérablement sur leur processus de prise de parole et les difficultés de communication que rencontrent les apprenants proviennent généralement de la limite de leur bagage linguistique et du manque de pratique du français. C'est cette raison qui les met dans l'embarras lors de leur production verbale. D'ailleurs, une autre raison qui explique la difficulté lors de la prise de parole des étudiants réside dans l'habitude de traduire leurs « paroles silencieuses ».

1.8 Les stratégies utilisées par les étudiants en interaction verbale en classe

En ce qui concerne les solutions à ces difficultés, nous avons posé les questions 20 et 21 pour savoir ce que font les enquêtés lorsqu'ils ont du mal à comprendre leur interlocuteur. En voici les données statistiques de leurs réponses :

20. Si vous avez du mal à prendre la parole lors de la conversation, que faites-vous ?	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
Vous gardez le silence	2	5,56%
Vous souriez	8	22,22%
Vous vous grattez la tête	4	11,11%
Vous regarder ailleurs	3	8,33%
Vous parlez en langue maternelle	13	36,11%
Vous poser une autre question pour mieux comprendre	16	44,44%

Autre(s) réponse(s)	0	0%

Selon l'enquête, les étudiants ont recours à différentes stratégies pour surmonter des problèmes rencontrés au cours de leur conversation en langue française. 44,44% d'enquêtés se débrouillent en posant à leur interlocuteur une question pour mieux comprendre. D'autres recourent à l'alternance codique en parlant vietnamien, comme si la verbalisation de leur pensée dans leur langue maternelle pouvait les aider à mieux parler français (36,11%). Parallèlement à ces solutions, le langage non verbal tel que sourire (22,22%), se gratter la tête (11,11%), regarder ailleurs (8,33%) et garder le silence (5,56%), est aussi considéré comme un choix des étudiants en cas de difficulté de prendre la parole. Ils utilisent ce type de langage comme une stratégie de remplacement pour assurer la continuation de leur conversation.

21. Pour rendre l'ambiance de la conversation plus familière que faites-vous en général ?	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
Vous faites des blagues	20	55,56%
Vous parlez beaucoup	7	19,44%
Autre(s) façon(s)	1	2,78%
Rien	8	22,22%

En outre, selon le résultat obtenu de la question 21, la plupart d'étudiants affirment également savoir rendre l'ambiance de la conversation plus familière en faisant des blagues (55,56%).

1.9 L'enseignement des stratégies de communication et les disciplines préférées au cours de l'échange verbal en classe

1.9.1 Enseignement des stratégies de communication en classe

Compte tenu de la nécessité des stratégies de communication, nous avons voulu examiner si elles sont enseignées en classe de FLE et si les apprenants prennent conscience de l'importance de ces stratégies lors de l'échange verbal. Le résultat obtenu est le suivant :

22. À travers les conversations en classe, les professeurs expliquent-ils des stratégies de communication ?	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
Oui, souvent	15	41,67%
Parfois	15	41,67%
Rarement	5	13,89%
Non, pas du tout	1	2,77%

Le résultat montre que le pourcentage de ceux qui ont répondu « souvent » est égal à celui de ceux qui ont choisi « parfois » (41,67%) et le reste ayant choisi « rarement », et même si « pas du tout ». Malgré la divergence du résultat, la plupart des répondants (66,66%) à la question 23 dans le tableau de synthèse ci-dessous confirment que les gestes et les façons de parler particulières falicitent leur partique de langue.

23. Pour vous, les gestes, les façons de parler particulières ont pour conséquence de :	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
Faciliter votre pratique de langue	24	66,66%
Déranger votre pratique de langue	0	0%
Enrichir votre vocabulaire	10	27,78%
Présenter juste la culture de la langue apprise	1	2,78%
Autre(s) réponse(s)	1	2,78%

Dans l'ensemble, la majorité d'étudiants ont peu d'occasion de se sensibiliser à différentes stratégies de communication. Le manque de contact fréquent avec ces stratégies pourra les amener à des blocages de parole lors de la communication.

1.9.2 Thématiques préférées dans la pratique de langue

L'attraction des sujets de conversation présentés en classe est aussi un élément important qui influe sur la pratique de l'oral en FLE. Elle peut inciter les étudiants à la participation aux activités en classe ou les empêcher de la faire. La liste des sujets proposés dans les questions 24 et 25 a pour objectif de savoir si ces sujets mentionnés répondent aux attentes communicationnelles des étudiants.

24. Quelles sont les thématiques auxquelles vous vous intéressez au cours de votre apprentissage de français ?	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
Les jeunes	26	72,22%
Le travail	14	38,89%
L'éducation	11	30,56%
L'environnement	11	30,56%
Le voyage	25	69,44%
Le sport	8	22,22%
La musique	22	61,11%
Le cinéma	16	44,44%
Le théâtre	4	11,11%
L'amitié	20	55,56%
La famille	23	63,89%
Les technologies	6	16,67%
La littérature	2	5,56%
L'histoire	0	0%
Les Beaux-Arts	0	0%

Autre(s) thématique(s)	0	0%

Les pourcentages présentés dans le tableau au-dessus montrent que les intérêts des enquêtés sont très diversifiés. Les sujets les plus intéressants sont les jeunes, le voyage, la famille, la musique, l'amitié, le cinéma, le travail, l'éducation, l'environnement et le sport.

25. Vous aimez ces thématiques parce que :	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
Elles satisfont vos goûts personnels	11	30,55%
Elles vous enrichissent les connaissances linguistiques et socioculturelles	11	30,55%
Elles sont intéressantes et proches de la vie quotidienne	18	50%
Elles sont des actualités qui attirent l'attention de tout le monde	3	8,33%
Toutes les quatres raisons	9	25%
Autre(s) raison(s)	3	8,33%

En outre, selon le résultat obtenu de la question 25, 50% d'enquêtés disent que les thématiques citées sont intéressantes et proches de la vie quotidienne, facilement traitées en raison qu'ils ont déjà acquis dans leur culture maternelle des savoirs fondamentaux des domaines en question, ce qui les aide à acquérir la réalité de la culture étrangère. 30,55% affirment que ces thématiques susmentionnées leur offrent des occasions favorables pour mieux acquérir, enrichir leurs connaissances linguistiques et socioculturelles de la langue française et satisfaire leurs goûts personnels. Cette hiérarchisation dans le choix des thèmes de conversation par les enquêtés reflètent donc la relation de proximité qu'ils entretiennent avec le thème.

Les mêmes explications sont valables pour justifier les domaines peu choisis : les technologies, le théâtre, la littérature et l'histoire. Certes, le résultat obtenu de ces questionnaires nous montre que ces domaines ne répondent pas encore aux besoins des apprenants car ils sont rarement abordés dans la communication orale de ces derniers en situation réelle de la vie quotidienne. Ainsi, nous trouvons que le pourcentage concernant les thèmes de la communication diminue selon que les domaines sont éloignés du besoin des apprenants. Cette diminution peut être justifiée par la capacité de s'approprier chez les enquêtés aux différents domaines de communication de la langue cible. Ce résultat obtenu peut nous aider à réexaminer plus précisément la pertinence du contenu des thématiques mise dans la pratique de la langue surtout de l'oral et les attentes des étudiants afin de motiver leur prise de parole.

CONCLUSION

Le dépouillement du questionnaire destiné aux étudiants nous a permis de mieux comprendre leur habitude d'utilisation de la langue française ainsi que des difficultés auxquelles ils sont confrontés au cours des échanges conversationnels avec leurs pairs, leurs professeurs et des locuteurs natifs du français. La plupart des enquêtés affirment parler parfois français en classe et ils font de temps en temps des échanges avec des locuteurs natifs du français. Ce rythme de pratique semble irrégulier pour les apprenants de langue étrangère, car il ne permet pas aux apprenants la maîtrise des éléments spécifiques à la communication ou des habitudes langagières appropriées à différentes situations de communication de la vie quotidienne. En outre, il amène également les étudiants aux difficultés relatives au manque de fluidité et à la peur des fautes, etc.

2. Analyse des résultats obtenus auprès des enseignants

Nous avons collecté 12 questionnaires remplis par les enseignants du Département de français. L'objectif de ces questionnaires est semblable à ceux réalisés auprès des étudiants. Par ailleurs, la rédaction de ces questionnaires est également effectuée selon les mêmes principes méthodologiques que les questionnaires pour étudiants. L'analyse du questionnaire des enseignants est construite autour des trois axes suivantes : le profil des enquêtés, l'analyse de différents éléments concernant l'origine des difficultés dans la pratique langagière des étudiants et les solutions appliquées par les enseignants dans l'enseignement du FLE. Les données recueillies seront confrontées à notre propre expérience du terrain.

2.1 Le profil des enquêtés

Il s'agit dans cette partie de cerner le profil des enseignants qui est caractérisé par leur âge et leur sexe ainsi que les matières dont ils sont responsables. Ce choix nous permet d'avoir une vision générale du public.

2.1.1 Le sexe et l'âge des enquêtés

L'enquête est réalisée auprès 12 enseignants dont 6 enseignants (50%) et 6 enseignantes (50%).

1. Vous êtes	Nombre d'enquêtés	Pourcentage
Enseignant	6	50%
Enseignante	6	50%

L'âge de ce public est très varié de 22 ans à 59 ans. Cette variation permettrait une continuité générationnelle qui favorise les échanges et les partages d'expériences professionnelles entre les enseignants de FLE. Par ailleurs, cette continuité apporte également un savoir-faire professionnel aux jeunes professeurs dans notre Département.

2. Quel est votre âge ?	Nombre d'enquêtés	Pourcentage
Entre 22 et 30 ans	2	16,67%
Entre 31 et 40 ans	3	25%
Entre 41 et 50 ans	2	16,67%
51 ans et plus	5	41,66%

2.1.2 Enseignement du FLE au Département de français

Chaque enseignant du Département de français est chargé d'enseigner au moins une compétence linguistique qui constitue 3 unités de valeurs réparties en 3 semestres consécutifs. Par ailleurs, ils peuvent se charger le cas échéant d'autres matières prescrites dans le programme de formation. Le tableau ci-dessous présente quelques données numériques :

3. Quelle(s) matière(s) enseignez-vous ?	Nombre d'enquêtés	Pourcentage
Expression orale	4	33,33%
Expression écrite	1	8,33%
Compréhension orale	6	50%
Compréhension écrite	5	41,66%
Autre(s) matière(s)	4	33,33%

Selon le résultat de l'enquête, la majorité des enquêtés participent à l'enseignement de la Pratique de la langue comprenant quatre compétences : expression orale, compréhension orale, expression écrite et compréhension écrite. Il n'y a que 33,33% des enquêtés qui prennent en charge d'autres matières. Toutefois, ils sont

également mobilisés aux séances de la Pratique de la langue en cas de nécessité. Cela confirme l'importance de la Pratique de la Langue au sein du programme de formation.

2.1.3 Manuels d'enseignement du FLE

Le tableau récapitulatif ci-dessous nous présente le résultat recensé concernant les manuels que les enseignants du Département de français utilisent en 2009-2010 :

4. Quel(s) manuel(s) ou ouvrage(s) utilisez-vous dans l'enseignement de votre matière en année universitaire 2009-2010 ?	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
Le Nouveau Sans Frontières	0	0%
Le Nouvel Espaces	2	15,38%
Tempo	0	0%
Campus	11	84,61%
Expression orale	4	30,76%
Expression écrite	1	7,69%
Compréhension orale	4	30,76%
Compréhension écrite	3	23,07%
Echo	5	38,46%
Autre(s) ouvrage(s)	2	15,38%

Parmi les manuels susmentionnés, *Campus* rédigé par Jacky Girardet et Jacques Pécheur et publié en 2006 par CLE International est utilisé comme manuel officiel au cours des séances de pratique langagière au Département de français. Son objectif est de tenir compte d'une part du rôle de l'enseignant, de celui des apprenants ainsi que de leur participation en classe et d'autre part des activités susceptibles d'être organisées

dans le cours : discussion, débat, simulation, exposé, etc. Cependant, le recours à d'autres ouvrages est nécessaire car l'usage d'un seul manuel scolaire en tant que tel ne pourra ni assumer tout le contenu de l'enseignement des langues, ni répondre à toutes ces exigences dans le programme de formation. C'est pour cette raison que les enseignants utilisent plusieurs méthodes de français comme outils supplémentaires : *Echo, Expression orale, Expression écrite,* etc. en tant que supports pédagogiques selon leurs disciplines et leurs visées méthodologiques. Cette utilisation a pour but de favoriser l'apprentissage, d'assurer l'enrichissement progressif du contenu de l'enseignement du FLE et de motiver les étudiants. De plus, elle vise également à répondre aux besoins linguistiques et culturels de ces derniers à travers diverses situations de communication dans ces manuels comme l'a dit B. Maurer : « A partir de manuels étrangers, ce n'est pas seulement de changer de véhicule linguistique, c'est aussi […] de suivre un autre itinéraire. » (1997 : 477). Parallèlement, pour l'enseignement d'autres disciplines, nous remarquons le choix d'autres manuels des enseignants : il s'agit soit des ouvrages rédigés par des auteurs français : *Civilisation progressive du français* (Ross Steele), *Le Français du tourisme* (Anne-Marie Calmy), etc. soit des cours qu'ils préparent eux-mêmes : *La Traduction : quelques aspects théoriques et pratiques* (Tran Thanh Ai) et *Cours de méthodologie de français langue étrangère* (Ngo Kim Thao).

Outre les manuels, nous constatons également l'emploi des documents authentiques (images, articles de presse, petites annonces, chansons, etc.) en classe de langue. Ces documents sont considérés comme un élément complémentaire indispensable pour l'efficacité de l'enseignement/apprentissage de langues étrangères car « Le document authentique renvoie à un foisonnement de genres bien typés et à un ensemble très divers de situations de communication et de messages écrits, oraux, iconiques et audiovisuels, qui couvrent toute la panoplie des productions de la vie quotidienne, administrative, médiatique, culturelle, professionnelle, etc. » (Cuq J.P., 2003 : 29). D'une part, les documents authentiques correspondent à un enseignement axé vers les motivations des étudiants et vers l'apprentissage d'une communication plus appropriée au langage de la vie quotidienne. Et d'autre part, ces documents entraînent

aussi les étudiants à une compétence langagière dans la langue cible et à une compétence interculturelle qui favorise un réinvestissement expressif en phase d'approfondissement d'une séquence pédagogique.

Il est donc nécessaire de mettre les étudiants en contact avec ce type de documents représentant des actes réels de communication qui les amènent à l'enrichissement de leur processus linguistique et social, à la maîtrise des différents aspects du français utilisés par les locuteurs natifs dans des rituels, des contextes quotidiens et particulièrement à la prise de conscience de l'importance de parler une langue étrangère. Selon O. Delhaye (2003), cette prise de conscience permet aux étudiants de se livrer à une « consommation » sociale du document et non à une consommation scolaire : comprendre un document, c'est comprendre les intentions qui ont présidé à sa composition, réagir comme on l'aurait fait dans la réalité par un comportement qui répond justement à ces intentions. D'ailleurs, parlant de la nécessité de l'utilisation des documents authentiques en classe, D. Coste s'exprime en ces termes : « Les documents authentiques exposent les apprenants à des aspects de l'usage langagier qui ne font aujourd'hui l'objet d'aucune description élaborée et dont on estime pourtant qu'ils sont à enseigner. » (1991 : 51).

Il est utopique de croire que seul le cours d'une langue étrangère en contexte scolaire peut permettre aux apprenants de développer suffisamment leur compétence de communication pour s'exprimer dans des situations de la vie de tous les jours. L'authenticité d'une situation de communication au cours de l'enseignement/apprentissage de langues étrangères serait en partie responsable d'une meilleure acquisition de cette langue.

2.2 Les difficultés d'expression en interaction orale chez les étudiants

On sait que l'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas simplement d'acquérir la capacité de produire un grand nombre de phrases grammaticalement correctes car cette capacité n'assure pas la condition nécessaire et

suffisante de la production de sens.

> « Communiquer efficacement exige plus qu'une simple compétence linguistique, car il ne s'agit pas simplement de savoir comment produire tous les énoncés grammaticaux d'une langue, mais bien de savoir comment les utiliser de façon adéquate. » (Lussier D., Turner E.C., 1995 : 36)

A partir de l'objectif susmentionné, le rôle de l'enseignant est de développer chez les étudiants la capacité de s'exprimer dans la langue apprise. La production orale est l'une des principales étapes dans l'acquisition de cette capacité. Elle entraîne les étudiants à exprimer ce qu'ils veulent dire et particulièrement à leur faire acquérir un comportement langagier adéquat à diverses situations de communication réelles. Durant des échanges conversationnels en classe de langue, la plupart des enseignants constatent les difficultés à prendre la parole, à communiquer auxquelles affrontent les étudiants. Pour remédier aux difficultés et améliorer leurs résultats, il est indispensable de comprendre l'origine de leurs difficultés. Toutefois, les nœuds autours desquels se focalisent les difficultés majeures des étudiants sont divers. Les enseignants ne sont pas par ailleurs unanimes sur l'origine de ces difficultés et ils ont donc choisi plusieurs possibilités. Le résultat recensé de la question 5 dans le tableau ci-dessous illustre leurs choix.

5. Au cours de l'enseignement, vous constatez que les difficultés d'expression auxquelles les étudiants sont confrontés sont :	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
d'origine linguistique et culturelle	6	50%
plutôt d'origine linguistique	4	33,34%
plutôt d'origine culturelle	1	8,33%
d'autre(s) origine(s)	1	8,33%

Selon le résultat de l'enquête, une moitié des enquêtés (50%) affirment que les difficultés d'expression des étudiants sont d'origine linguistique et culturelle. Toutefois, il en existe également 33,34% qui constatent que ces difficultés proviennent du linguistique. L'observation d'une expression dans ce processus se focalise normalement sur la maîtrise de la langue apprise. Selon ce résultat, les difficultés que les étudiants rencontrent dans l'expression sont d'ordre linguistique.

2.3 Les solutions adoptées par les enseignants

Face aux difficultés des étudiants, les enseignants adoptent diverses solutions pour favoriser leur prise de parole, les encourager à participer activement aux activités en classe. Les réponses présentées dans le tableau récapitulatif ci-dessous nous montrent leurs solutions :

6. Quand les étudiants ont du mal à s'exprimer, quelle(s) solution(s) avez-vous choisi ?	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
Vous expliquez encore une fois en langue cible	6	50%
Vous faites la correction en proposant le corrigé-type	6	50%
Vous montrez certains modèles à suivre	4	33,33%
Vous utilisez la langue vietnamienne pour la nouvelle explication	3	25%
Autre(s) solution(s)	3	25%

Comme l'indique ce tableau, le pourcentage est le même (50%) pour ceux qui utilisent des solutions « le corrigé-type » et des solutions « l'explication en langue cible » aux dysfonctionnements se produisant au cours de la production verbale des étudiants. Ces solutions ont pour but d'éclairer des questions ou d'expliquer ce qui bloque l'échange conversationnel des participants en classe. D'ailleurs, il existe

également 33,33% d'enquêtés qui présentent des modèles à suivre et seulement 25% des enseignants qui disent avoir recours à la langue vietnamienne pour faire acquérir aux étudiants des éléments linguistiques et culturels de la langue cible. Ainsi, les enseignants ont appliqué différemement les solutions. Cela prouve la souplesse des enseignants dans le choix des procédés en fonction des difficultés de compréhension et d'expression verbale des apprenants.

2.4 Les contraintes temporelles dans l'enseignement

Afin d'assurer l'efficacité des solutions susmentionnées ainsi que la réussite du processus communicatif en classe, il est nécessaire de faire attention à l'horaire réservé à la pratique de l'oral dans l'enseignement du FLE. En effet, l'horaire est souvent considéré comme une contrainte forte du milieu institutionnel. Le choix de telle méthode ou telle activité doit en tenir compte. Si l'apprentissage d'une langue doit passer par la pratique de communication dans cette langue, on ne peut consacrer aux apprenants assez d'espaces de parole.

En ce qui concerne le volume horaire réservé à la pratique langagière, en répondant à la question 7, presque tous les enquêtés affirment que le budget de temps consacré à l'enseignement de l'oral est trop modeste, insuffisant pour le développement de l'oral. Le tableau récapitulatif de leurs réponses ci-dessous montre les avis des enquêtés :

7. D'après vous, le volume horaire réservé à la pratique de l'expression orale dans votre cours est-il suffisant ?	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
Oui, c'est suffisant	1	8,33%
Peu	5	41,66%
Très peu	4	33,33%
Non, pas du tout	2	16,67%

Comme l'indique ce tableau, un seul enquêté (8,33%) dit que le temps destiné à la pratique de l'oral est suffisant tandis que neuf (74,99%) pensent que c'est peu (voire très peu). Par ailleurs, deux autres enquêtés (16,67%) croient que cet horaire ne répond pas du tout aux besoins d'enseignement de la communication orale en classe. C'est ce manque de temps qui a créé les difficultés. D'ailleurs, nous remarquons également que les enseignants de l'oral n'ont que deux périodes (soit 100 minutes) par semaine pour enseigner cette matière à une classe, soit 30 périodes au total durant tout le semestre.

En fait, les enquêtés sont bien conscients de ce manque de temps et de leur impossibilité d'exploiter suffisamment le contenu d'enseignement en classe. Ils s'obligent donc à le simplifier pour ne pas dépasser l'horaire imposé. Cette simplification peut assurer quantitativement le programme, mais ne répond ni à la qualité d'enseignement, ni aux objectifs fixés. Par ailleurs, elle n'arrive pas à amener les étudiants à acquérir des aptitudes sociales et des habiletés de communication en langue cible. Une telle disposition temporelle ne favorise pas certes l'apprentissage de l'oral des apprenants parce que leur niveau est encore modeste.

8. Pensez-vous que le volume horaire imposé par l'Université influence la qualité du processus d'enseignement/apprentissage de FLE ?	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
Oui, beaucoup	8	66,67%
Assez	3	25%
Un peu	0	0%
Non, pas du tout	1	8,33%

En outre, compte tenu de la répartition horaire des disciplines d'enseignement, nous constatons que les étudiants sont confrontés à une pression temporelle. La preuve en est qu'ils doivent s'inscrire à plusieurs matières en vietnamien enseignées souvent sous forme des cours magistraux. Ils ont donc peu de temps pour mettre la langue

cible en pratique. D'ailleurs, l'acquisition des différentes compétences langagières nécessite du temps. Un tel volume horaire est trop petit pour créer des changements significatifs dans leurs comportements verbaux. De plus, 91,67% des enseignants en répondant à la question 8, dans le tableau de synthèse au-dessus, affirment que les contraintes temporelles influencent négativement l'enseignement/apprentissage de la pratique du FLE, surtout l'oral.

9. Offrez-vous des cours supplémentaires bénévoles pour renforcer le travail pratique des étudiants ?	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
Oui, souvent	4	33,33%
Parfois	6	50%
Rarement	2	16,67%
Non, jamais	0	0%

Face à la pratique insuffisante de l'oral des étudiants, 33,33% des enquêtés se proposent dans les réponses à la question 9 d'apporter souvent aux étudiants des cours supplémentaires bénévoles pour renforcer leur pratique. Toutefois, ce n'est qu'une solution provisoire et la plupart d'enseignants (50%) ne l'effectuent pas de façon systématique. D'ailleurs, selon le résultat de notre enquête obtenu de la question 10, l'occasion de parler français avec les étudiants en dehors du cours reste également très réduite. La preuve en est que 75% d'enquêtés affirment parler parfois français avec leurs étudiants en dehors du cours, et 25% rarement ou pas du tout. C'est l'insuffisance de pratique qui amène les apprenants aux difficultés au cours de leur production verbale en langue cible.

10. Parlez-vous fréquemment français avec les étudiants en dehors du cours ?	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
Oui, souvent	0	0%

Parfois	9	75%
Rarement	2	16,67%
Non, pas du tout	1	8,33%

2.5 L'organisation des activités communicatives en classe de langue

A partir des questions 11, 12, 13 et 14, nous avons voulu examiner la pratique et l'usage de la langue française en classe de langue : la façon d'organiser, d'exploiter les activités communicatives et de les mettre en route. Les tableaux récapitulatifs ci-dessous nous présentent le recensement des résultats de notre enquête.

2.5.1 Etapes d'organisation des activités communicatives

11. Pour organiser la progression communicative en classe, que faites-vous ?	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
Vous vous basez sur le programme d'enseignement établi par l'institution	1	8,33%
Vous vous basez sur une méthode de langue	5	41,66%
Vous organisez votre propre progression	5	41,66%
Autre(s) façon(s).	1	8,33%

Après l'observation du résultat obtenu ci-dessus, nous remarquons le même pourcentage (41,66%) de ceux qui se basent sur la méthode de français et ceux qui organisent leur cours selon leur propre progression. Un seul d'enseignant (8,33%) s'appuie sur le programme d'enseignement établi par l'institution tout au long de leur séance d'enseignement. Le changement de méthode de travail prouve la flexibilité des enquêtés ainsi que leur autonomie au cours de la réalisation des activités communicatives en classe afin d'atteindre des objectifs de connaissance ou de

compétence. Ce changement contribue également à orienter la planification des apprentissages à l'oral dans le contexte de la situation scolaire.

2.5.2 Façons d'exploitation d'un sujet de discussion

En ce qui concerne les façons d'exploitation d'un sujet de discussion en classe, voici le résultat obtenu des réponses à la question 12 qui montre le processus des enseignants :

12. A votre avis, quand vous exploitez un sujet de discussion, vous commencez habituellement par :	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
L'exercice de sensibilisation de type de question-réponse	9	75%
L'explication de consigne	5	41,67%
La révélation des éléments socioculturels	4	33,33%
Autre(s) procédé(s)	1	8,33%

Selon le résultat du tableau ci-dessus, 75% des enquêtés ont utilisé le type de question-réponse dans le but de sensibiliser les étudiants au sujet de discussion. Par ailleurs, il existe 41,67% qui ont choisi l'explication des consignes aux étudiants dès le début de la leçon pour qu'ils puissent comprendre les tâches. Toujours selon le résultat recensé, la révélation des éléments socioculturels est choisie par quatre enseignants (33,33%). Ce pourcentage prouve que les enseignants dans notre enquête accordent peu d'importance aux éléments socioculturels au cours de l'enseignement communicatif en situation de classe. Dans l'ensemble, nous remarquons que, parmi plusieurs procédés utilisés en classe, l'exercice de type question-réponse est le procédé le plus utilisé. En ce cas, l'exploitation des sujets de discussion devient la gestion d'un environnement dynamique particulier.

2.5.3 Mise en route du processus d'échange langagier des étudiants

Quant à la mise en route d'un échange langagier en classe, voici les réponses recensées à la question 13 :

13. Que faites-vous pour mettre en route un échange langagier en classe ?	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
Lancer les sujets de discussion	8	66,66%
Présenter des idées principales concernant ces sujets	5	41,66%
Fournir des vocabulaires usuels concernant ces sujets	9	75%
Employer les supports matériels pour illustrer les scènes de discussion	2	16,67%
Distribuer la tâche	4	33,33%
Autre(s) façon(s)	3	25%

En nous basant sur le résultat susmentionné, nous constatons que les enquêtés ont utilisé plusieurs façons de commencer un échange langagier en classe. La majorité d'entre eux (75%) ont choisi de fournir aux apprenants des vocabulaires concernant le sujet de discussion pour enrichir leur champ lexical et facilier la pratique en classe. En effet, de nombreux enseignants dans notre enquête s'intéressent d'abord à la compétence linguistique des étudiants, particulièrement à leur lacune lexicale relative au sujet de discussion. Cette priorité s'explique par le fait que les lacunes linguistiques peuvent amener ces derniers aux blocages au cours de leur production verbale. La preuve en est que les étudiants ont l'habitude de chercher des mots justes pour exprimer leurs idées et qu'ils ont peur d'être ridiculisés à cause des fautes lexicales et syntaxiques. D'ailleurs, il est nécessaire de reconnaître que le bon nombre d'étudiants vietnamiens ne sont pas habitués à parler devant public. Par conséquent, rares sont les

étudiants volontaires pour prendre la parole. Ils ont tendance à s'accorder quelques instants de réflexion pour choisir les mots, organiser la structure de la réponse avant de les prononcer.

> « L'activité autour du vocabulaire concerne la recherche du mot juste, du sens exact du mot, mais aussi ses significations potentielles, multiples, ses connotations, communes ou réputées telles toutes ses valeurs culturelles ajoutées, fugaces ou tenaces […]. La présence d'un mot dont le sens langagier n'épuise pas la valeur sociale ou qui a une valeur révélatrice parce qu'il est l'objet d'un débat de société, […] conduit à un apport impromptu d'informations non langagières, qui peut susciter réactions ou commentaires des apprenants. » (Beacco J.C., 2000 : 99)

Au cas où les apprenants n'arrivent pas à trouver les mots voulus, ils se contentent la plupart du temps de garder le silence puisque « parler c'est prendre un risque, c'est s'exposer », pour parler comme F. Carraud « Comment expliquer le silence de certains élèves lors des débats ? Oser parler c'est prendre un risque, c'est s'exposer. Or, les élèves ne sont pas habitués à avoir une parole personnelle en classe. » (2005 : 75). Parler c'est risquer de faire des erreurs, c'est aussi mettre en jeu l'image que les autres ont de soi-même. S'ils ne disent rien, au moins ils sont sûrs de ne pas commettre de fautes ni détruire leur image. C'est cette attitude qui aboutit à l'interruption du processus communicatif.

D'autres activités communicatives choisies consistent à lancer les sujets de discussion (66,66%) ou à présenter des idées principales concernant ces sujets (41,66%) aux enquêtés. Par ailleurs, nous remarquons que 33,33% des enquêtés ont choisi de distribuer la tâche aux apprenants même si cette modalité de travail ne renforce pas leur autonomie d'apprentissage. En outre, l'emploi de supports matériels est choisi par 16,67% et autres procédés par 25% des enquêtés. Dans l'ensemble, les enquêtés ont employé plusieurs procédés afin de mettre en œuvre les activités communicatives en classe. Ce travail est l'étape de démarrage qui vise à inciter les étudiants à l'activité de communication et qui leur permettra aussi de développer des compétences langagières spécifiques.

2.5.4 Circulation de la parole dans l'échange verbal en classe

Suite à la mise en route des activités communicatives, nous avons également voulu envisager la circulation de la parole des étudiants. Le tableau ci-dessous résume les réponses à la question 14 :

14. Comment la circulation de la parole se passe-t-elle en classe de langue ?	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
Les étudiants prennent volontiers la parole	2	16,67%
Vous imposez la prise de parole aux étudiants	6	50%
Vous distribuez le tour de parole aux étudiants	3	25%
Autre(s) façon(s)	1	8,33%

En nous basant sur le résultat susmentionné, nous remarquons que la plupart des enquêtés (50%) imposent la prise de parole aux étudiants lors des activités orales en classe. De plus, 25% disent leur distribuer le tour de parole. Le pourcentage des étudiants qui prennent volontiers la parole en classe reste très modeste (16,67%) : ils ne parlent que quand ils sont nommément désignés ou quand ils se sentent sécurisés. Cette réticence peut s'expliquer par le fait qu'ils n'ont pas l'habitude de prendre la parole et ont peur d'être exposés au regard de l'enseignant comme l'a écrit L. Schiffler : « Un acte de communication spontané, déterminé par l'apprenant est empêché lorsque l'enseignant occupe une position centrale dans le réseau de communication. » (1984 : 55). En conséquence, ils se refugient dans le silence plutôt que de s'exprimer et de perdre la face devant les autres. Les étudiants sont donc très rarement volontaires pour prendre la parole. C'est pour ces raisons qu'ils sont confrontés à une entrave d'une part paralysant la participation orale et bridant l'autonomie des étudiants, et d'autre part encourageant leur passivité en classe.

2.6 Les stratégies des enseignants dans l'interaction verbale en classe

Selon le principe d'enseignement de langue étrangère dans un but communicatif, il faut que l'on procure aux apprenants les outils langagiers relatifs à divers aspects de la vie quotidienne. Ces outils leur offrent des types d'usage linguistique afin qu'ils puissent communiquer en différentes situations comme l'a remarqué F. Debyser : « L'enseignement des langues est orienté vers la communication. Il ne s'agit plus d'apprendre les langues pour connaître leur grammaire, ni seulement pour découvrir leur littérature, mais pour échanger avec ceux qui parlent. » (1996 : 83). Notre intention manifestée dans les questions 15 et 16 est de savoir si l'enseignant a intégré des techniques de l'enseignement de la pratique de l'oral et si ces techniques facilitent la prise de parole des étudiants et répondent à leurs attentes communicatives.

15. Avez-vous jamais présenté des stratégies de communication en fonction de chaque contexte communicatif aux étudiants pour les aider à surmonter des difficultés au cours de la prise de parole ?	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
Oui, souvent	8	66,67%
Parfois	4	33,33%
Rarement	0	0%
Non, jamais	0	0%

Selon le résultat de l'enquête, 66,67% des enseignants affirment avoir souvent présenté des stratégies de communication aux étudiants pour les aider à s'exprimer, résolu leurs problèmes dans la langue cible et facilité leur communication orale. 33,33% d'entre eux le font parfois. Ce pourcentage prouve que les enseignants qui ne s'intéressent pas beaucoup à ce type d'activités en classe restent assez nombreux. C'est probalement ce désintérêt qui influe évidemment sur la pratique communicative des

étudiants et les amènent aux difficultés en échange verbal. Certes, les étudiants auront du mal à surmonter les problèmes de communication. De plus, il n'est pas facile pour eux de parvenir à une intercompréhension avec leurs interlocuteurs sans connaître des stratégies de communication.

16. Avez-vous jamais abordé la notion des registres de langue en français dans votre enseignement ?	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
Oui, souvent	3	25%
Parfois	6	50%
Rarement	2	16,67%
Non, jamais	1	8,33%

D'ailleurs, comme l'indique ce tableau, le pourcentage réservé à l'enseignement des registres de langue utiles pour la communication orale en classe n'est pas élevé. Il en résulte que 25% des enseignants abordent souvent les registres de langue au cours de l'enseignement de l'oral tandis que 75% en parlent « parfois », « rarement », voire « jamais ».

Ainsi, le résultat d'enquête susmentionné nous montre que les enseignants s'intéressent aux éléments facilitant la prise de parole des apprenants dans la pratique de l'oral tels que les stratégies de communication, les registres de langue, etc. Toutefois, la fréquence de contact avec ces éléments reste trop modeste pour pouvoir faire un changement positif dans le comportement verbal de ces derniers. Cela aboutit à l'incompréhension et à la difficulté d'expression lorsque les apprenants se trouvent en face d'une situation de communication de la vie quotidienne.

2.7 Les éléments culturels dans les manuels d'enseignement

Il est nécessaire de tenir compte des raisons de nature culturelle qui entravent la prise de parole des apprenants vietnamiens. Le recensement des réponses aux questions 17 et 18 ci-dessous nous montre bien la situation.

17. Pensez-vous que dans le(s) manuel(s) actuellement utilisé(s) au département :	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
Il y a de nombreux éléments socioculturels relatifs aux rituels de communication	3	25%
Il y a assez d'éléments socioculturels relatifs aux rituels de communication	8	66,67%
Il y a peu d'éléments socioculturels relatifs aux rituels de communication	1	8,33%
Il n'y a pas d'éléments socioculturels relatifs aux rituels de communication	0	0%

Examinant les réponses à la question 17, un seul enquêté (8,33%) dit qu'il y a peu d'éléments socioculturels relatifs aux rituels de communication tandis que 91,67% affirment avoir assez (voire nombreux) d'éléments socioculturels relatifs aux rituels de communication. Ce résultat prouve que les éléments culturels relatifs aux rituels de communication présentés dans les manuels de FLE occupent une place importante. Toutefois, d'après nos constatations, les apprenants ont du mal à interpréter et mettre en relation des systèmes culturels différents, à gérer les dysfonctionnements et les résistances propres à la communication interculturelle. Ils ne peuvent pas établir des points de contacts entre leur propre culture et celle de la langue cible et restent toujours sur leur « terrain » pour les observer et les interpréter. Ces difficultés influent sur l'efficacité de leur processus communicatif comme l'ont dit H. Boyer, M. Butzbach, M. Pendanx :

> « L'apprenant est prisonnier de ses systèmes de valeurs, de représentations culturelles qui souvent lui offrent des attitudes toutes prêtes à l'égard du peuple dont il apprend la langue. Et il convient de ne pas négliger les résistances inévitables à l'accès à la culture étrangère en sachant repérer la représentation primaire, en faire prendre conscience à l'apprenant, pour dépasser ce qui le plus souvent ne relève que du cliché, du stéréotype. » (Boyer H. et *al.* 1990 : 73)

2.8 Les stratégies utilisées par les enseignants en interaction verbale

Face à des difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants, les répondants à la question 18 ont adopté plusieurs solutions pour s'en débarrasser. Le tableau de présentation ci-dessous illustre bien leurs choix :

18. Que faites-vous en général pour faciliter le processus communicatif des étudiants en classe ?	**Nombre d'enquêtés**	**Pourcentage**
Vous présentez l'élément culturel en question dès le début de chaque sujet de discussion et ce en langue maternelle	7	58,33%
Vous utilisez un support matériel (photos, vidéo, page de publicité…) pour illustrer le problème culturel afin d'aider les étudiants à mieux s'y intégrer	9	75%
Vous proposez aux étudiants une préparation préalable relative au sujet de discussion	7	58,33%
Vous commencez tout de suite la leçon, en vous rendant compte que les éléments culturels s'expliquent en compagnie des éléments linguistiques	0	0%

En observant le résultat d'enquête susmentionné, nous remarquons plusieurs façons utilisées par les enseignants en classe et parmi lesquelles l'utilisation des supports matériels est la solution la plus adoptée (75%). L'utilisation de ces supports vise d'une part à inciter l'apprenant à découvrir des connotations culturelles de l'image à partir des exemples concrets, et d'autre part, à l'orienter vers les thèmes à exploiter en classe.

D'autres façons adoptées par les enquêtés telles que proposer aux étudiants une préparation préalable et leur présenter l'élément culturel en question dès le début de chaque sujet de discussion sont aussi des solutions choisies par 58,33% des enquêtés. Grâce à cette préparation, ils arrivent à modifier leur regard sur les représentations étrangères. Par ailleurs, l'ensemble des documents trouvés les aide à enrichir leur vocabulaire et surtout à se mettre en présence de l'aspect connotatif de certaines formulations. Quant à la présentation des éléments culturels au début de chaque sujet de discussion, cette solution favorise effectivement le processus communicatif des apprenants car il y a certaines situations de communication qui ne se produisent pas, ou peu, dans la société vietnamienne mais qui peuvent amener les apprenants à des blocages conversationnels dans l'échange en langue cible. Dans ce cas, la connaissance préalable des éléments culturels permet aux apprenants de choisir des comportements appropriés aux rituels conversationnels et d'éviter des malentendus qui risquent d'interrompre leur processus communicatif en classe. C'est pour cette raison que dans l'enseignement/apprentissage du français, il est nécessaire d'enseigner la langue non seulement comme objet d'étude, mais encore comme moyen de transmettre des connaissances sur le peuple et la culture française. Un tel enseignement aidera les apprenants à redéfinir leur comportement, à réinterpréter leur propre comportement.

CONCLUSION

Le dépouillement des questionnaires remplis par les étudiants et les enseignants du Département de français nous permet de mieux comprendre les difficultés que rencontrent les enquêtés au cours du processus d'enseignement/apprentissage de l'oral en français et d'avoir des réflexions d'ordre méthodologique et théorique approprié.

En effet, le traitement des questionnaires destinés aux étudiants nous a permis de préciser leurs habitudes d'utilisation de la langue française dans des situations de communication avec leurs camarades de classe, leurs professeurs et des locuteurs natifs du français. Nous constatons que les difficultés auxquelles ils sont confrontés sont presque identiques dans leur production langagière : manque de lexique approprié, manque de fluidité, peur des fautes, etc. Ces difficultés ne proviennent pas uniquement de la langue elle-même, mais aussi des différences socioculturelles entre la culture d'origine et celle de la langue cible. Ainsi, la prise de conscience du rôle des éléments culturels dont les rituels de la communication joue un rôle primordial en faveur du succès de l'interaction en classe car une bonne communication nécessite non seulement la maîtrise du code linguistique mais surtout celle des principes socioculturels. La méconnaissance de cet aspect peut occasionner des problèmes et même empêcher des partenaires de prendre part aux échanges conversationnels malgré leur maîtrise de la langue cible.

D'ailleurs, le manque de pratique de la langue cible et l'hétérogénéité du niveau en français des étudiants sont également cause de nombreuses difficultés pour leur processus communicatif. En effet, le traitement des questionnaires auprès des étudiants nous montre que les enquêtés ne parlent pas souvent le français, que ce soit en classe ou hors de la classe. C'est le contact irrégulier avec des situations pratiques qui les amène à des difficultés d'expression en situations réelles de communication.

La présence de contraintes temporelles dans le programme de formation est l'un des soucis majeurs pour les enseignants. Dans un programme de formation qui

comprend plusieurs disciplines, les heures consacrées à chacune sont limitées. Cette réduction influe sur le travail de l'enseignant qui n'a pas suffisamment de temps pour la mise en pratique des activités de communication, et partant sur la durée de l'exposition de l'apprenant à la pratique de l'oral. C'est pour ces raisons que les objectifs de la matière fixés au début de l'enseignement sont difficilement assurés. Sur ce point, P. Perrenoud fait remarquer en ces termes :

> « Il n'y a pas de pédagogie de l'oral sans temps de parole, tant pour le groupe que pour chacun des élèves. Pratiquer une pédagogie de l'oral, c'est donc aménager dans la vie de la classe des moments nombreux et réguliers pendant lesquels les élèves ont l'occasion de s'exprimer et de s'écouter sur toutes sortes de sujets. » (Perrenoud P., 1988 : 14)

De la part des enseignants, surtout ceux qui enseignent l'oral, cette enquête est une occasion de parler librement des difficultés auxquelles ils font face au cours du processus d'enseignement du FLE. Par cette occasion, ils présentent également des expériences vécues ainsi que des solutions qu'ils ont adoptées en fonction de cas concrets pour assurer l'efficacité du processus communicatif en classe de langue. Bien qu'il existe une hétérogénéité des opinions, nous remarquons chez tous les enquêtés une volonté de réforme de la méthode de travail et du programme de formation.

En bref, notre enquête menée dans un milieu d'étudiants est conçue comme une étape de préparation importante pour mieux comprendre et mieux cerner les difficultés d'expression des étudiants. D'ailleurs, cette enquête nous aide également à avoir un regard rétrospectif et réflexif sur l'enseignement de l'oral et sa place dans notre processus d'enseignement/apprentissage du FLE. La communication en langue étrangère n'exige pas simplement un savoir linguistique, mais un savoir-faire langagier permettant de saisir la langue dans ses conditions d'emploi, ses règles implicites quand il s'agit de la culture de l'Autre. Pour examiner la prise de conscience par les étudiants des éléments rituels de communication, nous analyserons leur processus communicatif

en classe avec leurs camarades et en milieu exolingue avec des locuteurs natifs du français dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 3

ANALYSE DES ENREGISTREMENTS

Les données que nous analyserons sont représentées sous la forme des échanges conversationnels se déroulant dans le contexte de la classe de langue et dans le milieu naturel entre étudiants de FLE et locuteurs natifs du français. La première partie du présent chapitre sera consacrée à décrire et analyser des actes de parole produits dans chaque situation de communication, sur la vie quotidienne des étudiants et sur leur entourage. Cette analyse permettra de mieux comprendre les rituels de la communication en milieu scolaire, les habitudes communicatives des étudiants et d'identifier les difficultés concernant les éléments linguistiques qu'ils rencontrent ainsi que les stratégies qu'ils adoptent lors du déroulement de l'interaction.

A la différence de l'interaction en classe de langue, l'objectif des interactions en milieu naturel est de répondre en partie aux besoins communicatifs réels, mais aussi aux besoins d'entraînement à la pratique de l'oral de la part des étudiants. Le but de la deuxième partie de ce chapitre vise à observer comment les interactants utilisent le

métalangage pour gérer l'asymétrie exolingue et collaborent pour mener à bien l'interaction. Nous nous intéressons donc tant à l'usage du métalangage lié à la production verbale du sujet non natif, qu'à l'activité métalinguistique du sujet natif articulée avec cette production. Nous observerons également comment ce type de langage apparaît dans la manifestation/résolution du problème de compréhension chez le sujet non natif.

La troisième partie sera destinée au rapprochement de l'analyse des interactions en milieu naturel et celle des interactions en classe de langue. Le but de cette partie est de mieux comprendre la différence structurelle et la discontinuité des traces linguistiques entre ces deux ordres d'interaction. La mise en lumière du processus d'appropriation de la langue en situation naturelle en comparaison avec celui en situation en classe se trouvera enfin dans la quatrième partie de ce présent chapitre.

1. Analyse des enregistrements en classe de FLE

Les interactions entre étudiants en classe de FLE se manifestent sous la forme d'échanges conversationnels afin d'effectuer une tâche de communication en dyade. L'objectif de notre analyse de ces échanges est d'examiner les rituels communicatifs en classe de langue et les habitudes communicatives des étudiants en fonction de différentes situations de communication. Nous verrons comment ces derniers co-construisent l'espace interactionnel, la tâche et leur relation pour réaliser la tâche. D'ailleurs, nous envisagerons également les difficultés d'expression, de compréhension auxquelles sont confrontés les étudiants ainsi que les stratégies qu'ils adoptent pour maintenir et mener à bien l'interaction.

1.1 Organisation structurale des interactions en classe de FLE

1.1.1 Activités communicatives au service d'une finalité d'apprentissage

La finalité indique la cible vers laquelle les objectifs d'enseignement seront orientés pendant une période déterminée. Elle permet de tracer une trajectoire qui

aboutit aux objectifs. La finalité de la situation de communication en classe de langue étrangère, en l'occurrence le FLE, est d'entraîner l'apprenant à réagir efficacement en français dans les situations de la vie courante ou professionnelle. Cela signifie que toute activité en classe telle que choix des objectifs, des tâches doit permettre à l'apprenant de développer la compétence en langue étrangère et de le faire accéder aux différents types de discours oraux circulant dans la société. Selon P. Bange (1992), les actions de communication verbales ou non verbales, les discours de classe visent une « maximisation et une intensification des données à l'apprentissage. ».

La finalité définie par le Département de français de l'Université de Cantho, pendant quatre ans d'études universitaires, est d'offrir aux étudiants la possibilité de maîtriser les quatre compétences de base, de développer leur connaissance générale de la langue et de la culture pour communiquer couramment en français et de poursuivre les études de Master. Pour y parvenir, les activités d'apprentissage des langues mises en œuvre en contexte institutionnel visent impérativement à aider l'apprenant à développer non seulement les compétences nécessaires à une utilisation efficace de la langue apprise mais aussi sa culture et sa formation intellectuelle. Cela signifie que l'on incite l'apprenant à réussir les communcations en contexte réel. Par ailleurs, apprendre une L2 implique d'une part de mobiliser des ressources de manière adaptée à un contexte et d'autre part d'interagir dans cette langue avec d'autres acteurs sociaux. En outre, les conduites langagières orales sont à la fois considérées comme des lieux et des moyens, voire des finalités au sien de l'apprentissage scolaire. Elles ont une forte relation à ce processus d'apprentissage comme l'a bien remarqué B. Maurer : « Un apprentissage tout entier centré sur la communication scolaire serait plutôt ingrat pour les enfants, surtout les jeunes : il faut qu'ils puissent parler de leur univers, des personnes et des objets, de leurs problèmes, jouer avec la langue. » (1995 : 22).

L'éducation à la communication est aussi une éducation culturelle et sociale qui permet à l'apprenant de développer une autonomie dans la communication et d'utiliser la langue en dehors de l'école. Selon E. Goffman (1974), l'enseignement de l'oral met en question l'enseignement dans sa classe et l'amène à modifier ses pratiques car faire

entrer l'apprenant dans une tâche langagière, c'est réguler son action pour qu'il se fasse élaborer des représentations spécifiques de la classe et de l'école sans oublier la dimension des faces et des postures qui en découlent. En ce sens, J.P. Cuq et I. Gruca ont aussi écrit :

> « La maîtrise de la production est le résultat d'une pratique et qu'il faut donc multiplier les activités tout en favorisant en premier lieu le désir d'échange : pour que les échanges puissent s'engager, les déclencheurs des productions langagières, même s'ils sont proches de l'artifice dans une classe de langue, doivent motiver la parole et créer le besoin de parler et le vouloir dire. »
>
> (Cuq J.P., Gruca I., 2003 : 177-178)

En se basant sur la finalité de la situation de communication susmentionnée, il est donc nécessaire que le français en classe de langue soit enseigné comme un instrument de communication qui sert à accomplir des tâches langagières, et non plus comme l'exercice académique qu'il reste tant qu'il n'est pas sorti de l'école. D'ailleurs, la classe de langue constitue également à la fois un contexte d'apprentissage et un contexte communicatif dans lequel sont impliqués des acteurs sociaux. Selon M. Swain (1995), les contextes de réalisation de tâches communicatives dans lesquels les individus doivent partager le sens, le destinateur exploite au maximum ses compétences afin de se faire comprendre, ce qui oblige non seulement à porter l'attention sur le lexique et le contexte mais aussi sur l'ensemble des éléments syntaxiques, morphologiques et discursifs de la mise en mots. En ce qui concerne cette idée, M. Verdelhan-Bourgade a également noté :

> « Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, ce n'est pas une deuxième compétence de communication, radicalement nouvelle, que l'apprenant va devoir développer : c'est sa compétence initiale qui va devoir s'assouplir, se varier, s'accroître, parce que la situation de communication comporte au moins un élément nouveau, la langue. Plus on se frotte à des situations variées, plus la compétence de communication grandit et se diversifie. »
>
> (Verdelhan-Bourgade M., 2002 : 82)

Dans l'ensemble, la finalité du processus d'enseignement/apprentissage du FLE est d'apprendre à communiquer avec les moyens langagiers propres aux situations permettant aux apprenants de prendre part en français aux différentes situations soit quotidiennes ou professionnelles. Pour cela, il est important d'harmoniser tous les éléments tels que l'apprenant, les composantes des activités d'apprentissage, l'objet des activités et les instruments utilisés pour rendre possible et faciliter l'apprentissage. D'ailleurs, ces activités doivent refléter un usage réel et authentique de la langue dans le cadre social dans lequel se trouve l'apprenant. Selon L. Gajo et L. Mondada (1998), l'apprentissage n'est pas constitué de processus d'intériorisation de connaissances préexistantes prêtes à être transmises, mais se fait à travers des processus de production participative d'objets de savoir flexibles, contingents, nouveaux parce que liés au contexte singulier de la pratique. En ce sens, S. Pekarek (1999) a aussi écrit que l'interaction doit surtout offrir à l'apprenant la possibilité de mobiliser ses capacités à l'intérieur de tâches discursives à complexité appropriée car d'après C. Charnet (2004), ce dernier est vu comme des êtres sociaux à part entière dont il ne faut pas nier les différentes caractéristiques et en particulier les niveaux, profils et compétences qu'il faut prendre en compte, pour les intégrer dans la réalisation de l'activité.

1.1.2 Tâches communicatives lors de la production orale des apprenants

De nos jours en didactique du FLE, il ne s'agit plus seulement d'enseigner le français, mais d'enseigner à communiquer en français. L'objectif de cet enseignement se base souvent sur les activités de communication qui favorisent l'utilisation de la langue cible dans des situations proches des contextes d'usage quotidien de la langue. Dans cette optique, les approches par tâches présentent un contexte semblable aux situations d'utilisation naturelle du langage. Pour D. Nunan (1988), la tâche communicative désigne tout travail de classe qui amène les apprenants à comprendre, à manipuler, à produire ou à interagir dans la langue cible en focalisant leur attention sur le sens bientôt que la forme. G. Crookes et S.M. Gass (1993) considèrent la tâche comme un outil méthodologique pour observer les processus et les produits d'acquisition en situation de communication. Au sujet de la tâche, D. Coste (2009) a

aussi remarqué que c'est une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables.

En effet, l'utilisation de tâches communicatives dans l'enseignement des langues étrangères comme le FLE est considérée comme l'unité pédagogique de base autour desquelles s'organise l'enseignement focalisé sur le principe selon lequel l'on apprend une L2 en communiquant. En ce sens, les tâches communicatives sont de nature à créer les conditions favorables à un apprentissage dans la communication, à préparer les apprenants à la pratique sociale réelle pour la vraie vie et à mettre en valeur certains comportements supposés conduire à cet apprentissage. Par ailleurs, ces tâches visent également à susciter les apprenants de mobiliser des connaissances antérieures, des stratégies pour parvenir au résultat souhaité lors de l'échange conversationnel. En classe de FLE, les tâches sont normalement utilisées sous forme de travail en groupe de pairs qui est réalisé par les apprenants pour fournir d'une part un contexte réel de la communication favorable de pratiquer la communication en L2 et offrir d'autre part un cadre interactionnel qui leur permet de construire des savoir-faire linguistiques appropriés afin de s'engager dans des situations de communications authentiques. Dans ce cas, il est attendu que les apprenants se comportent comme de véritables usagers de la langue.

Toutefois, l'échange conversationnel en classe ne peut être identique à un échange en milieu exolingue, car toutes les étapes nécessaires pour effectuer ce type d'échange se produisent souvent sous le contrôle et avec l'aide de l'enseignant. Ce dernier crée des situations de communication dans lesquelles les apprenants ne sont pas d'authentiques usagers de la langue mais où ils jouent le rôle d'usagers de la langue. Par ailleurs, c'est l'enseignant qui définit le cadre spatio-temporel et les statuts sociaux imaginaires et qui attribue des rôles aux apprenants. Par conséquent, la dynamique sociale développée en classe n'est pas celle d'une interaction authentique entre apprenants. Pour les apprenants, ils sont amenés à réaliser la tâche demandée par l'enseignant dans l'objectif d'apprendre la langue. Ils se considèrent effectivement non pas dans le cadre spatio-temporel de la classe mais dans une configuration

spatio-temporelle différente et/ou non pas avec son statut social réel mais avec un statut social imaginaire. D'ailleurs, les apprenants au cours de la réalisation des échanges conversationnels en classe considèrent simplement cette tâche comme un jeu auquel ils se prêtent en s'engageant dans l'activité requise par la tâche.

Il est ainsi nécessaire dans la pratique de l'oral en classe de considérer les tâches communicatives à faire entre pairs comme un moyen approprié permettant à l'apprenant de développer ses compétences en L2, de l'initier à des actions sociales en dehors de l'école et d'assurer une réelle maîtrise de cette langue chez ce dernier. Par ailleurs, il importe également de mettre en œuvre ces tâches en contexte communicatif réel car une tâche efficace vise à amener l'apprenant à interagir avec l'environnement langagier dans lequel il peut construire ses connaissances par stades successifs. En outre, ces tâches doivent avoir un sens pour l'apprenant et celui-ci perçoit ce sens de tout apprentissage de communication. T. Pica et al. (1993) précisent qu'une tâche cible un objectif défini au préalable, qu'elle implique une participation directe d'apprenants et qu'elle peut consister en des activités de résolution de problèmes, de prise de responsabilité et de décision et d'échange d'opinion. Elle est donc une planification d'un travail mettant en œuvre des consignes sur les objectifs visés par les participants. En ce sens, J.P. Narcy-Combes a également noté :

> « Une tâche est une activité cohérente et organisée (afin d'assurer un repérage efficace), interactive ou non, où il y a gestion du sens, en lien avec le monde réel, objectif précis, et où le résultat pragmatique prime sur la performance langagière. Cette activité assure le déclenchement des processus d'apprentissage, et permet une évaluation ou une information critique personnalisée. » (Narcy-Combes J.P., 2005 : 167)

L'apprentissage d'une langue étrangère, notamment le FLE, vise à une utilisation de la langue cible à des finalités de communication. Pour atteindre cette finalité, il est primordial de susciter toute compétence nécessaire portant sur la mobilisation ou la découverte de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes qui permettent non seulement aux étudiants de communiquer, mais surtout d'agir dans différents

contextes de la vie en société au moyen des langues étrangères comme le remarque C. Puren : « Il ne s'agit plus seulement de communiquer avec l'autre, mais d'agir avec lui en langue étrangère. » (2006 : 58-71). Toujours selon cet auteur, la différence entre les tâches à effectuer en classe et celles à effectuer en dehors de la classe réside dans la nature de l'objectif ciblé. Pour cela, il importe d'établir une meilleure harmonie entre les tâches communicatives mises en œuvre en contexte institutionnel et les compétences visées en société car selon F. Cicurel (2001), le discours de classe n'est pas seulement interaction – régulation des échanges, tours de paroles, etc. Il est aussi tradition de transmission du savoir, rituel propre à une communauté, dispositif de persuasion et, à ce titre, il relève du discours.

1.1.3 Rituel en classe de langue

La classe de langue inclut en tant que lieu institutionnel par définition un degré important de ritualisation des activités qui y ont lieu. Ces activités sont souvent basées sur des échanges conversationnels entre apprenants dans différentes situations de communication en classe où ces derniers peuvent d'une part s'entraîner à apprendre à savoir prendre la parole, à construire leurs connaissances, leurs savoir-faire communicatifs en langue étrangère et d'autre part optimiser leur compréhension et leur production langagière. En effet, les échanges conversationnels en contexte didactique se construisent selon des rituels pédagogiques qui sont vus comme des règles communicatives spécifiques à la classe de langue et à l'acte d'enseignement. Ces rituels se manifestent sous forme des pratiques langagières et interactionnelles. Selon F. Cicurel (1988), les acteurs de la classe lors de l'échange conversationnel se basent souvent sur un univers fictionnel de discours, tendant à « faire comme si ». Toujours d'après cet auteur, le discours d'enseignement s'emploie aussi souvent à effectuer un « pré-réglage interactionnel » en mettant en évidence les formats communicatifs en vigueur selon une « ritualisation » des activités didactiques et communicatives, ou selon des pratiques langagières de transmission situées.

L’enjeu communicatif des leçons de conversation en classe de langue étrangère est de réduire à un exercice de production de formes langagières. Les apprenants sont invités à s’imaginer ce qu’ils diraient dans une situation donnée, mais la verbalisation de cette imagination est entièrement soumise à une contrainte scolaire. Les apprenants dans la classe sont effectivement cadenassés par les contraintes du rôle dont ils sont investis. Ils se doivent de produire du langage et de se soumettre aux règles du rituel pédagogique. Cela rend impossible pour eux un travail actif de négociation locale de l’ordre de l’interaction et la mobilisation de capacités discursives telles que celle de gérer de façon active les relations sociales et l’organisation interactive des activités communicatives, etc. En outre, l’enseignant au cours de la communication en classe impose explicitement un schéma de déroulement prédéfini. Selon L. Dabène (1984), les échanges en classe de langue étrangère sont souvent sur-déterminés par les conditions de production et de ce fait l’activité langagière paraît souvent très fermée. Les interactions ritualisées en tant que telles s’avèrent ainsi peu compatibles avec l’objectif des leçons de conversation car elles limitent les possibilités de discours des apprenants et l’occasion de prendre des initiatives, d’exposer sur le point de vue et de développer la compétence communicative de ces derniers lors de l’échange conversationnel. Selon P. Bange (1992), l’acquisition d’une langue constitue un processus sociocognitif ancré dans l’interaction verbale qui repose sur un emploi instrumental de L2, sur des enjeux communicatifs dépassant la simple production de formes langagières et sur un contrat de communication permettant le partage des responsabilités dans la gestion des activités de discours. En ce sens, M. Pescheux a également noté : « C’est dans la classe que l’élève apprend à élargir son horizon linguistique, personnel, social, et à tester sa capacité à assumer temporairement une identité étrangère. » (2007 : 112).

En somme, la communication en classe de langue étrangère nécessite de centrer sur la pratique constante de la langue comme le dit P. Bange : « C’est en communiquant qu’on apprend peu à peu à utiliser la langue » (1992 : 5). Par ailleurs, il est important de proposer des activités appropriées et de créer des conditions favorables à l’acquisition des compétences de l’oral qui suppose la recherche permanente d’un équilibre entre la rigueur des exigences du fonctionnement scolaire et l’encouragement à l’expression. Il

convient également de prendre conscience des habitudes d'interaction et des mécanismes figés en communication comme l'a noté G.D de Salins :

> « Il faut prendre très au sérieux, dans l'apprentissage d'une langue, toutes les manifestations de la ritualisation des échanges. En classe de langue, il est aussi essentiel de mettre en pratique ces habitudes conversationnelles françaises, comme si c'était une sorte de mise en scène indispensable pour le déploiement de la parole française. Respecter le vouvoiement, utiliser les titres appropriés dans une situation appropriée, pratiquer les atténuations et les minimisations, ne pas hésiter à introduire, à n'importe quel propos, des réparations. »
>
> (De Salins G. D., 2005 : 102)

D'ailleurs, le processus d'échange conversationnel en classe de langue étrangère sera efficace à condition qu'il soit utilisé de façon appropriée par rapport aux objectifs d'enseignement et au niveau des capacités des apprenants. De plus, l'interaction entre ces derniers s'avère un contexte favorable à l'apprentissage car ils sont moins angoissés et plus motivés que lorsqu'ils s'adressent à un enseignant, leur participation s'amplifie et les formes des productions seraient plus variées.

1.2 Liberté interactionnelle des apprenants au sein des échanges conversationnels en classe de FLE

Comme nous l'avons susmentionné, il est nécessaire que les activités communicatives en classe de FLE impliquent les apprenants dans des situations proches de modèles d'interactions authentiques de la vie réelle. Dans ce sens, les activités organisées par l'enseignant visent à permettre aux apprenants de communiquer authentiquement et d'assurer l'intercompréhension entre eux afin de réaliser un but communicatif dans la langue apprise comme l'a souligné B. Py : « Tout apprentissage d'une langue étrangère comporte trois aspects complémentaires : la systématicité (organisation des connaissances en système), la normativité (gestion de la distance par rapport à la norme) et la fonctionnalité (fonction remplie par l'activité verbale). » (1996 : 13-15). En se basant sur ces activités, les apprenants, quant à eux, ont d'ailleurs

des occasions favorables pour s'approprier la langue apprise qui ressemble à celle utilisée dans des contextes communicatifs en milieu naturel où il est impliqué comme un véritable interlocuteur. Ainsi, développer un véritable comportement langagier ne signifie pas simplement reproduire mécaniquement des structures linguistiques figées comme l'a noté C. Germain :

> « Une des caractéristiques de l'approche communicative est que toute activité implique une intention de communication. Les activités privilégiées ne sont plus les "exercices structuraux" chers à la méthode audio-orale, ou les exercices de simple répétition, mais bien les jeux, les jeux de rôle, les simulations, les résolutions de problèmes, etc. En d'autres termes, il s'agit surtout de concevoir des activités susceptibles de conduire à une véritable communication. »
>
> (Germain C., 1993 : 211)

Cependant, nous constatons que les interactions en classe de langue présentent une absence de communication « naturelle ». La preuve en est que le processus d'échange conversationnel en classe se trouve souvent sous le contrôle de l'enseignant qui décide le thème et distribue les tours de parole aux apprenants comme l'a écrit D. Coste :

> « A un moment où il n'est bruit que d'approches communicatives, de diversification des actes de langages, d'enrichissement des interactions, de mise en œuvre de stratégies plurielles d'apprentissage, voire d'appel à l'autonomie de l'apprenant, celui-ci reste, pour l'essentiel, en classe, quelqu'un qui réagit, quand on le lui demande, à une question dont l'interrogateur, chacun le sait, connaît déjà la "bonne" réponse. » (Coste D., 1984 : 16)

Au sujet des formes d'interactions dans la classe, S. Pekarek (2002) a également noté que le problème n'est pas que les apprenants ne sont pas capables de s'engager dans des interactions plus ouvertes, plus naturelles, etc. mais c'est la situation qui ne leur demande pas de le faire. Il est donc nécessaire de créer divers contextes situationnels dans lesquels les apprenants se trouvent dans la liberté de prendre

l'initiative de la parole et de s'exprimer avec spontanéité des énoncés nouveaux dans la langue apprise.

1.2.1 Orientation thématique du discours lors de l'échange conversationnel

Nous savons tous qu'enseigner une langue étrangère signifie la nécessité de développer l'habileté à communiquer chez l'apprenant. Il ne suffit pas en effet de faire parler « simplement » ce dernier pour que l'apprentissage se réalise mais d'équilibrer entre la mise en pratique de l'habileté désirée et l'assimilation des connaissances nécessaires à son accomplissement. Partant de cet objectif, les activités interactives orales occupent une place importante dans la classe de langue étrangère, en l'occurrence le FLE. Selon L. Mondada (1998), ces activités sont menées à des fins pratiques dans un contexte donné : les activités descriptives des acteurs nous orientent, non pas vers la simple reproduction d'un référent externe par un discours qui serait déterminé par lui, mais vers une forme discursive qui émerge au cours d'une activité, non seulement énonciative mais plus généralement sociale du locuteur, qui est énoncée à toutes fins pratiques et qui est orientée vers son contexte, qu'elle contribue à instaurer et à reproduire.

Cependant, l'enseignant joue un rôle majeur dans la gestion thématique de la communication en classe de langue. C'est lui qui introduit le sujet du processus d'échange conversationnel au début de l'activité didactique qu'il propose. Ce sujet joue un rôle primordial dans l'organisation du corps de l'interaction ou dans la succession des activités communicatives en classe « ce qui va à l'encontre de toute tentative d'improvisation. » (Germain C., 1994 : 26). L'apprenant ne peut choisir le thème à aborder, ni organiser l'interaction comme il le veut. La progression et l'organisation des interactions orales en classe dépendent de la nature de la tâche à accomplir. Il doit suivre les directives de l'enseignant pour apprendre la langue. Partant de ce fait, P. Bange a aussi constaté que : « L'activité d'enseignement doit être définie comme consistant à influer sur et à manipuler la communication en L2 en vue de maximiser les processus acquisitionnels de l'apprenant. » (1992 : 69). Il est d'une part nécessaire de

varier les activités interactives orales lors de la communication en classe de FLE et d'autre part de mettre l'apprenant dans des situations de communication authentiques de la vie courante où ce dernier réalise un usage instrumental de la langue apprise afin d'effectuer des buts communicatifs comme le note M. Pendanx : « La fonction d'une activité ne se laisse déterminer que dans ses relations avec d'autres activités à l'intérieur d'une unité d'enseignement. » (1998 : 69).

1.2.2 Authenticité des activités communicatives en classe

Les interactions en classe de langue ont pour but d'apprendre une langue comme moyen de communication. Les activités d'enseignement visent à maximiser les processus d'apprentissage de la langue cible en mettant en place des activités communicatives optimales et des formes d'interaction spécifiquement adaptées au niveau de l'apprenant. Ces activités permettent d'une part à l'apprenant de prendre la parole et de s'investir de façon autonome dans des échanges conversationnels avec l'enseignant ou les pairs. Et d'autre part, elles l'amènent également à expérimenter des rôles variés en fonction du contexte communicatif et à utiliser la langue qui se rapproche le plus possible de la communication réelle en dehors de la classe comme l'a remarqué D. Coste :

> « L'essentiel serait que les apprenants soient mis dans des situations (activités) qui leur permettent de bénéficier d'une plus grande liberté interactionnelle et de prendre la parole, non seulement en tant qu'élève mais aussi en tant qu'être social à part entière, pour réaliser une tâche, exprimer un sentiment, défendre un point de vue, etc. » (Coste D., 1984 : 22)

Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, notamment le FLE, la classe de langue est vue comme un lieu social avec ses normes et ses rituels, un lieu où se jouent des rapports de pouvoir ainsi que de savoir tout comme d'autres situations de communication et « toute pratique langagière en classe comme en contexte naturel repose en partie sur les mêmes principes, tels le changement de tours de parole, la gestion conjointe des contenus et des relations sociales, la négociation de problèmes

d'intercompréhension, etc. » (Pekarek S., 2002 : 28). En effet, les échanges conversationnels qui se déroulent en classe de FLE sont d'imiter des échanges réels en se basant sur des activités telles que sketches, jeux de rôles et simulations proches de la vie courante. Ces échanges sont subordonnés à une finalité qui est l'apprentissage de la langue. Ils ont pour but de développer l'expression orale en FLE chez l'apprenant et de lui offrir une « confiance de communication » en cette langue. Nous pouvons donc dire que le processus de l'échange verbal en classe de FLE permet d'ouvrir des espaces de communication qui échappent au fonctionnement interactionnel très ritualisé de la classe comme l'affirme S. Pekarek :

> « On constate surtout une compréhension qui tend à être trop aprioriste de ce que constitue le communicatif, voire le conversationnel. Dans la pratique éducative, les activités communicatives se trouvent souvent largement réduites à chercher à pourvoir une perspective fonctionnelle sur les formes linguistiques alors que les complexités socio-interactionnelles concrètes des activités de langage restent souvent négligées. Et dans la recherche, l'organisation interactionnelle de telles activités, tout comme leur fonctionnement social, ont tendance à être pris pour donnés sous l'étiquette générale du "communicatif", défini souvent sur la base du seul critère d'orientation vers des contenus. »
>
> (Pekarek S., 1999 : 14)

Cependant, la communication en classe de langue a aussi été décrite comme manquant d'authenticité car selon P. Bange (1992a), les enseignants imposent parfois aux apprenants leur conception de l'apprentissage. Les activités et les formes d'interaction sont gérées par ces derniers. Cela aboutit à un fait qu'il y a peu de place pour le maintien des relations sociales, la construction collective du sens et la prise d'initiative de la part des apprenants à travers leurs activités communicatives. Au sujet de l'authenticité des échanges verbaux en classe, C. Springer (2002) remarque que l'authenticité n'est pas une valeur absolue mais relative à la situation d'interaction afin de permettre de maximiser les processus d'apprentissage. Il importe ainsi de comprendre l'authenticité des échanges verbaux en classe comme une logique communicative orientée vers l'objectif d'apprendre une L2 mais générant des

contraintes et des possibilités interactionnelles particulières auxquelles les participants s'adaptent moment après moment.

> « Communiquer, c'est toujours négocier avec l'autre pour parvenir à un accord sur les significations qui permettront qu'on "s'entende" ; ce n'est pas simplement faire circuler des informations en encodant et en décodant des messages. Apprendre, c'est négocier des ajustements d'expression (forme et sens) afin de travailler sur des interprétations partagées, dans des circonstances données ; ces interprétations devant toujours être en partie "renégociées" dans d'autres circonstances d'échange et l'apprentissage n'étant jamais, de ce point de vue, définitif. Apprendre, c'est continuer à communiquer. Communiquer, c'est continuer à apprendre. Communiquer pour apprendre c'est apprendre à communiquer. » (Coste D., 1984 : 22)

Avec un temps de pratique langagière limité en milieu scolaire, il est nécessaire que les échanges verbaux en classe offrent aux apprenants l'envie de s'exprimer, d'échanger librement au cours du processus communicatif et surtout que ces échanges soient mis dans des situations de communication les plus proches possibles de celles de la vie réelle. Cela permet à l'apprenant de saisir les rapports entre les formes linguistiques et les contextes d'utilisation et d'accéder aux normes d'usage de la langue cible.

1.2.3 Rupture communicative en classe de langue

La méthodologie établie lors de l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de FLE est de laisser une grande place aux échanges conversationnels entre les apprenants au sein du groupe afin de développer leur compétence communicative. Au cours du processus de réalisation des activités communicatives scolaires, les apprenants se battent avec un nouveau code linguistique et s'approprient des pratiques sociales qui ne sont pas les leurs. Ils s'ouvrent la possibilité d'être autres dans leur propre langue et d'être eux-mêmes dans la langue étrangère. Selon L. Dabène (1990), les apprenants dans ce processus réalisent de fréquents passages allant d'un niveau de communication didactique à un autre type de communication. Ce glissement manifeste clairement lors

d'activités communicatives portant sur le code linguistique. D'ailleurs, ils se prennent également à passer d'une identité à l'autre au cours de l'échange conversationnel avec d'autres apprenants. Toutefois, ils n'ont pas trop à s'inquiéter de choix identitaire et des implications de ces derniers dans leur façon de s'exprimer en langue cible. Ils peuvent choisir une formule, un acte de parole différent de ceux que les natifs auraient choisis dans la même situation.

Nous constatons effectivement un écart d'une part entre des usages ordinaires des conventions du langage de la vie quotidienne et des conventions du langage des usages scolaires. Et d'autre part, il y a également un décalage entre la compétence mise en œuvre et ce que les apprenants croient ou aimeraient qu'elle soit. Le caractère ritualisé de la parole pédagogique et les supports scolaires ne sont pas suffisants pour comprendre le fonctionnement de la parole dans diverses situations de communication car selon M. Bakhtine (1981), la langue ou plutôt l'acte de langage est organisé dans les conditions inorganiques du milieu social, et cela du point de vue de son contenu, de son sens et de sa signification. En ce sens, E. Roulet (1991) a également noté qu'une communication est à la fois fonction d'un contenu, d'une situation et d'une relation de l'interaction avec autrui.

Ainsi, la communication scolaire ne tient-elle pas compte des impératifs de la communication tels que l'importance de la présence physique, la réciprocité de rôles des partenaires pour substituer des interlocuteurs fictifs sur un mode d'échanges fictif au dialogue réel. Selon J. Peytard (1978), tout l'oral des élèves et de la société pénètre dans la classe. Il ne s'agit alors pas seulement de généraliser pour l'élève les pratiques de l'école à la société, mais bien d'accepter le cheminement inverse : c'est de l'observation des fonctionnements oraux en société que des systèmes de régularité se dégageraient, dont il s'agit aussi de déterminer les caractéristiques d'une certaine « compétence » discursive au sein des interactions orales. Pour sa part, A. Coianiz (2001) a aussi noté qu'il est nécessaire de mettre l'apprenant au centre du langage en se basant sur des situations susceptibles, de lui offrir les possibilités de construction dans ses interactions avec l'enseignant et avec les membres du groupe, de rapports confiants

avec les différentes strates langagières. La langue cible doit être un outil et non plus seulement l'objet de l'apprentissage pour les apprenants de parvenir à la réalisation d'une mise en scène collective.

1.2.3.1 Double énonciation lors de l'échange conversationnel en classe

Dans l'approche de la communication didactique, la communication entre l'auteur et le public se fait par l'intermédiaire des personnages fictionnels mis en scène. En classe de FLE, les étudiants au cours de l'interaction verbale ont la possibilité de faire appel à des personnages fictionnels par le truchement des jeux de rôle ou des simulations pour que s'opère la construction active des connaissances. Il ne s'agit pas d'un sujet épistémique mais d'un sujet réel ancré dans une situation d'enseignement/apprentissage visant à la communication. En effet, la communication didactique dédouble l'énonciation. L'une d'entre elles est l'énonciation véritable de la classe portant sur la mise en œuvre et la conduite d'un projet didactique/linguistique ; l'autre, portant sur les activités de signification, est vue comme l'énonciation « fictive » (Bange P., 1986 : 215) dans laquelle le « sujet parlant » s'identifie avec un sujet imaginaire qui ne possède pas le savoir requis.

L'un des traits distinctifs de la conversation en classe de langue est une constante fluctuation de l'identité des étudiants. En effet, pour accomplir les tâches communicatives en classe, ces derniers se doivent d'engager des conversations aussi naturelles que possible en participant à des jeux de rôles à travers lesquels les personnages les plus diversifiés viennent occuper la scène didactique. Dans ces jeux, les apprenants sont invités à faire appel non seulement aux personnages fictionnels mais aussi à une identité autre que la leur simulant le locuteur natif de la langue apprise en dehors de la classe. Cela signifie que dans le cadre donné qu'est la classe de langue, il y a deux énonciations superposées : l'énonciation enseignant-étudiant qui s'oriente vers la communication en tant que forme et l'énonciation relative aux rôles propres de la tâche en cours. La séquence suivante tirée de la conversation entre Emilie (E) et Uyen (U) aborde cette idéee.

376	E :	Bonjour, ça va ?
377	U :	Oui, j'ai euh ++ un euh chose pratique pour parler à vous
378	E :	Alors qu'est-ce que tu as décidé pour le week-end ?
379	U :	Euh ++ je euh ++ je sens + que je pense que le village de My Khanh est très bon euh ++ est un bon place
380	E :	C'est, c'est loin d'ici ?
381	U :	Euh non, elle est très proche ici

[Enregistrement n°15]

En observant cet exemple, on s'aperçoit qu'il y a une superposition des énoncés au cours de la conversation entre une enseignante et une étudiante. Elles se trouvent dans le rôle de deux amies qui parlent de leurs activités pour le week-end. Dans la conversation, l'enseignante a quitté son rôle expert pour devenir une amie et son étudiante a également accepté une identité autre que la sienne pour entrer en communication avec elle. On trouve donc que l'étudiant dans cette conversation a réalisé une double tâche : d'une part en tant qu'apprenant qui doit se soumettre aux règles du rituel pédagogique (sujets de conversation, consignes proposés par l'enseignant), puis acquérir au plus tôt la langue cible pour effectuer ses tâches communicatives ; et d'autre part en tant que personne (une amie) située dans ses pratiques sociales, son système de valeurs, ses positions affectives, etc. L'accueil de cette identité « autre » permet aux participants d'atteindre l'objectif de l'enseignement/apprentissage du FLE. Selon L. Dabène (1984), la prédominance du sujet apprenant sur le sujet personne se manifeste à travers toutes les incitations à la parole dont use l'enseignant : jeux de rôle, simulations, psychodrames qui engendrent un discours fictif caractérisé, notamment dans les jeux de rôle, par une simplification culturelle et transactionnelle.

Dans l'ensemble, le contact établi entre l'apprenant et la langue cible selon D. Coste (1991) en classe de langue est « en partie imaginaire ». L'apprenant lors du processus d'interaction verbale se trouve dans l'obligation d'imaginer selon sa propre représentation le rôle qu'il joue, les comportements des locuteurs natifs qu'il simule. Les énoncés produits dans ce processus ne correspondent pas à de vraies actions. Cela a

provoqué des difficultés chez l'apprenant en communication réelle. Face à ce constat, la pratique communicative scolaire nécessite donc de mettre l'apprenant en position de réagir à une demande et de s'approprier la langue. Pour ce faire, il lui faut accepter d'une part de se plier à un contrat par lequel il accepte de parler selon des conventions communicatives qui sont rappelées tout au long des activités communicatives en classe car selon E. Goffman (1991), un acte de communication retient au sein de lui des éléments entremêlés qui ne peuvent qu'être compris dans sa totalité. Et d'autre part, ces activités doivent également permettre à l'apprenant de gérer et de partager la responsabilité de l'acte d'apprendre afin qu'il joue avec conscience les rôles correspondant à son être tout entier, qui engagent sa personnalité profonde en tant que personne. En outre, il est aussi nécessaire que la situation d'une classe d'apprenants de FLE offre un terrain favorable à l'application de la langue cible à la vie réelle comme l'a noté C. Cordier-Gauthier :

> « La classe est le lieu où ne s'instaurent pas seulement des échanges linguistiques dans le but d'acquérir une langue, mais toute une série de rapports sociaux dont la qualité peut grandement contribuer à améliorer l'enseignement/apprentissage. […] Dans un climat de confiance et d'authenticité, la langue cible pourra se développer avec plus de naturel et acquérir son statut de véritable langue de communication. »
>
> (Cordier-Gauthier C., 1995 : 42)

1.2.3.2 Registres de langue dans les échanges conversationnels

L'enseignement de l'oral occupe notamment une place indispensable au sein de l'enseignement/apprentissage de FLE car l'oral permet aux apprenants de gérer les échanges conversationnels avec tous les comportements, les aspects socioculturels, les implicites et de s'adapter aux différents parlers pratiqués dans la vie sociale. Au cours de la pratique de ces parlers, on constate que certains d'entre eux apparaissent surtout dans des milieux sociaux déterminés et d'autres dans d'autres milieux sociaux. Chacun de ces parlers commun jouit généralement du même prestige ou souffre du même mépris que son milieu d'origine. Les registres de langue sont liés à la différenciation

sociale en classe ou en groupe de divers types. Selon R. Galisson et D. Coste (1976), les registres de langue caractérisent : « [...] les variations de l'usage linguistique qui peuvent tenir à la nature de la relation entre les interlocuteurs, à leurs intentions, aux thèmes abordés, au degré de formalité ou de familiarité choisie. ». Pour J. Dubois et *alii* (1994 : 406), les registres de la parole sont des utilisations que chaque sujet parlant fait des niveaux de langue existant dans l'usage social d'une langue (familier, populaire, soutenu, etc.).

En effet, les locuteurs au cours de l'échange conversationnel se catégorisent constamment pour organiser adéquatement leur relation et leurs façons de parler. Ils ne sont jamais socialement neutres dans le cadre de la dynamique interactionnelle quotidienne. Ils peuvent employer plusieurs registres de langue selon les milieux dans lesquels ils se trouvent. L'emploi de ces registres varie selon la nature des relations entre les interlocuteurs, leurs intentions, leur « vouloir-paraître », les thèmes abordés. Par ailleurs, il change également en fonction du degré de formalité ou de la familiarité choisi, de la situation de communication ainsi que de la condition sociale et culturelle des interlocuteurs comme l'a noté A. Sauvageot : **«** Chacun a plusieurs registres, selon l'étendue et la diversité de son expérience personnelle, selon aussi les relations qu'il entretient avec des personnes d'autres milieux que celui dans lequel il se meut habituellement. » (1972 : 175).

En ce sens, selon B. Bernstein (1976), la forme des relations sociales détermine les choix faits par le locuteur parmi les possibilités linguistiques : ceux-ci à leur tour déterminent le comportement. Pour sa part, F. Gadet (2007) a aussi noté que l'ensemble de ces facteurs se combine pour constituer du sens, jusque dans l'évaluation de caractéristiques de proximité ou de distance. Le PDG d'une société multinationale ne s'exprime pas, par exemple, de manière identique face à un même subordonné selon qu'il est en situation de représentation professionnelle ou dans un déjeuner, un cocktail, etc. qui lui permet de relâcher sa vigilance et de se mettre davantage à la portée d'un employé inférieur. Ainsi, l'utilisation des variantes familières ou standard reflète non

seulement les habitudes de communication mais aussi le degré d'engagement que suscitent les conditions sociales dans lesquelles se développe le locuteur.

> « Le vouloir-dire du locuteur se réalise avant tout dans les choix d'un genre de discours. Ce choix se détermine en fonction de la spécificité d'une sphère donnée de l'échange verbal, des besoins d'une thématique (de l'objet du sens), de l'ensemble constitué des partenaires, etc. Après quoi, le dessein discursif du locuteur s'adapte et s'ajuste à ce genre choisi, se conforme et se développe dans la forme du genre donné. Ce type de genre existe surtout dans les sphères très diversifiées de l'échange verbal oral de la vie courante. »
>
> (Bakhtine M., 1984 : 284)

Les registres de langue utilisés en fonction de la situation de communication contiennent en eux-mêmes une valeur précise. Par exemple, le registre soutenu sera celui que l'on retrouve particulièrement dans le roman, la poésie, etc. En ce qui concerne le registre standard, il est privilégié dans des situations de communication publiques. Le registre populaire et le registre familier reflètent la langue utilisée dans la vie de tous les jours. Dans le but de comprendre ce que le locuteur natif dit dans les conversations quotidiennes, il est donc nécessaire pour les apprenants, d'une part, de maîtriser les registres de langue car « maîtriser la langue, c'est d'abord connaître et utiliser correctement les codes (y compris les particularités) définissant le système de communication. C'est également maîtriser les différents usages […] et les utiliser en fonction des situations de communication.» (Martel P., Cajolet-Laganière H., 1992 : 6). D'autre part, ils ont également besoin de suivre les règles d'alternance qui gouvernent le choix linguistique approprié parmi un éventail d'alternatives et les règles de co-occurrence régissant l'interdépendance des termes d'alternative choisie. Ces règles les aident à bien comprendre leurs partenaires, à maîtriser un arrière-plan suggéré par la situation et à souffrir de frustration en présence d'une conversation banale entre les locuteurs natifs. Pour cela, J. Gumperz a également souligné que : « L'usage de la langue dépend de la culture, de la sous culture et de normes propres au contexte ayant un rôle actif dans le choix des options communicatives que dans l'interprétation de ce qui est dit. » (1989 : 115).

Toute communication obéit à une norme socioculturelle. L'apprenant ne peut pas en effet parler de n'importe quelle façon car certaines habitudes d'interruption sont acceptables dans une culture mais non dans l'autre. Il ne peut pas se comporter avec les étrangers de la même manière qu'avec ses compatriotes ayant la même culture que lui. Au contraire, il doit savoir utiliser tels mots dans telles situations afin de maîtriser le rythme d'interaction et de ne pas tomber dans le piège des décalages d'une langue trop familière ou trop soutenue car la composante linguistique est une condition nécessaire mais insuffisante. Par ailleurs, les productions langagières ne signifie pas simplement des réalisations linguistiques mais également comme relevant d'une pratique socialement située et c'est cette pratique qui donne sens à la production comme l'a remarqué M. Yaguello a remarqué : « La langue n'est pas faite uniquement pour faciliter la communication, elle permet aussi la censure, le mensonge, la violence, le mépris, l'oppression, de même que le plaisir, la jouissance, le jeu, le défi, la révolte » (1978 : 48). En ce sens, D. Coste a écrit : « Il n'y a de discours que socialement inscrits et appropriés à l'espace et au moment de leur production ; avec des latitudes de variation plus ou moins importantes, tous les discours relèvent d'un rituel. » (1984 : 17). Toujours selon cet auteur, tout lieu social comporte ses normes, toute pratique institutionnalisée fait appel à des routines, toute communication sociale obéit à des rituels. Pour sa part, M. Bakhtine a également suggéré :

> « Pour parler nous nous servons toujours des genres du discours, autrement dit, tous nos énoncés disposent d'une forme type et relativement stable, de structuration d'un tout. Nous possédons un riche répertoire des genres de discours oraux et écrits. Dans la pratique, nous en usons avec assurance et adresse, mais nous pouvons en ignorer totalement l'existence théorique. »
>
> (Bakhtine M., 1984 : 285)

En observant les pratiques langagières en situation des étudiants, nous remarquons que ces derniers dans le corpus enregistré en classe n'ont pas utilisé divers registres de langue selon les enjeux de la situation de communication. Ils parlent de la même façon lors du contact avec leurs amis, leurs clients ou leur directeur dans les simulations effectuées en classe. La présentation de trois séquences ci-dessous tirées de

la conversation entre Sang (S) et Tinh (Tinh) dans la séquence 1, entre Rung (R) et Mai (M) dans la séquence 2 et entre Can (C) et Manu (M) dans la séquence 3, nous montre bien la situation :

156 S : Comment ça va ?
157 T : Merci, ça va bien
158 S : Trois années plus tard je + je ne vous rencontre pas. Maintenant, qu'est-ce que vous faites ?
159 T : Maintenant je suis étudiant de pédagogie de l'Université de Cantho

[Enregistrement n°8]

299 R : Bonsoir tout le monde ! Enchanté de faire votre connaissance dans ce programme. Maintenant euh ++ nous allons rencontrer euh + une personne très célèbre. Ça vient de beauté THUY LAM
300 M : (rire) Bonsoir tout le monde
301 R : Enchanté de faire votre connaissance. Alors comment ça va ?
302 M : Oui, ça va

[Enregistrement n°12]

551 C : Bonjour Manu
552 M : Salut, ça va, tu vas bien ?
[…]
559 C : Euh ++ euh ça va, toi ?
560 M : Ouais, impec ! Ça gaze !

[Enregistrement n°20]

Dans les deux premières séquences, on s'aperçoit que les étudiants en classe de FLE ont l'habitude d'utiliser la même façon de salutation lorsqu'ils entrent en contact avec leurs interlocuteurs, malgré le changement des situations de communication. En observant la dernière séquence, nous remarquons que cette habitude communicative chez les étudiants est également manifestée en communication réelle mais il y a une modification dans la réponse de leur interlocuteur. Au lieu de dire « oui, ça va bien » comme dans les séquences précédentes, ce dernier a employé un autre registre de langue dans sa réponse « Ouais, impec ! Ça gaze ! ». F. Gadet (2007) appelle ce

changement lexical la « variabilité diaphasique ». Ce changement provoque des incompréhensions chez l'interlocuteur non natif. Selon C. Duneton (1998), il existe plus de mille mots et expressions familiers souvent utilisés dans la vie réelle. Ils sont utilisés dans diverses situations de la vie quotidienne et dans les journaux des adolescents. Toutefois, ces mots et ces expressions ne sont pas présents dans les pratiques langagières des étudiants en classe de FLE. C'est le manque de contact régulier avec ce type de français à l'école qui crée un fort déséquilibre dans la pratique langagière en classe et en milieu exolingue et qui aboutit à des difficultés chez les étudiants au cours des échanges conversationnels ordinaires.

D'une façon générale, il y a de différents types de registre dans la langue parlée. Il est important de multiplier les angles d'observation et d'envisager plusieurs sortes de compétences linguistiques dont certaines comportent une bonne part d'application. D'ailleurs, l'enseignement/apprentissage de FLE en milieu scolaire aujourd'hui nécessite de viser non seulement à la communication verbale, mais surtout à tout le registre communicationnel. On constate effectivement que la communication efficace ne mobilise pas seulement des compétences linguistiques et intellectuelles mais aussi des traits de personnalité, une forme de familiarité avec un milieu social et une culture. C'est pour cette raison qu'enseigner/apprendre une langue comme le FLE, ce n'est pas seulement enseigner/apprendre la variété normée de cette langue mais c'est aussi enseigner/apprendre la langue dans ses divers usages sociaux. Pour ce faire, il faut d'une part que les apprenants vivent en vraies situations sociales car selon C. Bayon et X. Mignot (1994 : 251), le sens d'un message est toujours situé dans son contexte naturel. Et d'autre part, il est également nécessaire qu'ils s'expriment le plus souvent possible et observent chacun des locuteurs lors des actes de parole successifs durant les diverses situations de communication déterminées comme l'a signalé P. Perrenoud : « L'apprentissage de la langue orale se fait, pour une large part, en classe comme en famille, par imitation, par imprégnation, par une succession de renforcements positifs ou négatifs en situation. » (1991 : 14-15). En se trompant de registre de langue, on peut commettre une maladresse, se ridiculiser ou se mettre dans une situation désagréable.

1.2.3.3 Simplification interactionnelle et culturelle en communication

La communication en classe de FLE est une interaction d'une part entre l'enseignant et les apprenants et d'autre part entre les apprenants eux-mêmes. Les pratiques discursives des situations de communication en ce milieu s'organisent selon des rituels propres à la communication en situation d'enseignement/apprentissage : simulations, jeux de rôles, travaux collectifs. Elles visent à encourager une production langagière en FLE des apprenants afin de les amener à la co-construction du sens, d'assurer l'intercompréhension entre eux et surtout de parvenir à une communication efficace avec des locuteurs natifs en dehors de la classe. Cependant, en observant les situations de communication en classe de FLE, on s'aperçoit qu'aucune situation n'est réductible à un modèle qui serait simplificateur. Il est vraiment nécessaire d'envisager la notion de simplification interactionnelle et de simplification culturelle de S. Moirand (1985), qui apparaît fréquemment dans les activités communicatives en classe de langue étrangère, en l'occurrence le FLE.

Selon S. Moirand (1985), la simplification interactionnelle est manifestée dans le fait que l'apprenant au cours de l'échange conversationnel va directement au but que lui impose son rôle ou la situation imaginaire sans avoir besoin de réaliser les étapes intermédiaires. Il en résulte donc que l'apprenant n'agit pas comme une vraie personne qu'il simule dans l'interaction sociale réelle. En ce qui concerne la simplification culturelle, elle est caractérisée par une espèce d'inconscient collectif des apprenants, fait de représentations socioculturelles simplifiées, stéréotypes qui constituent le fond commun d'une communauté. Toutefois, les apprenants de FLE ne connaissent pas les comportements de ces derniers au cours de jeux de rôle ou de simulations. Il en résulte qu'ils opèrent selon la représentation qu'ils se font des situations imagées dans la langue/culture apprise. Les deux séquences ci-dessous, concernant la conversation entre Dao (D) et Hien (H) dans la séquence 1 et entre Trang (T) et Binh (B) dans la séquence 2, présentent bien cette idée :

41 D : Allô

42 H : Allô, ma chérie. Qu'est-ce que tu fais ?

43 D : Oh ma chérie, je prends le petit déjeuner

44 H : Avec qui ?

45 D : Seulement

46 H : Oh, c'est triste. Ce soir qu'est-ce que tu fais ?

[Enregistrement n°3]

188 B : Maintenant je ne suis plus fonctionnaire. Euh + je suis professeur

189 T : Ah bon, est-ce que tu es déjà marié ?

190 B : Pas encore. Je suis célibataire

191 T : Ah, c'est surprise

192 B : Euh ++ tu as combien des enfants ?

193 T : Moi j'ai deux enfants une fille et un garçon

194 B : Oh c'est surpris. Et euh ++ ils travaillent où ?

[Enregistrement n°9]

Selon nos constatations, deux étudiantes dans la première séquence ont employé le mot « chérie » pour exprimer leur sentiment d'amitié. Toutefois, elles ne savaient pas que ce terme d'affection est normalement utilisé pour s'adresser à des membres de la famille, des époux et des êtres aimés. L'emploi de ce terme dans leur cas dépasse le degré de la familiarité entre les deux camarades de classe. Quant à la deuxième séquence, les questions portant sur la situation de famille, le nombre d'enfants sont posées de manière naturelle entre deux amis. Cette habitude communicative signifie s'intéresser à l'autre dans la culture vietnamienne. Cependant, ce n'est pas le cas lors de la communication avec les locuteurs natifs. L'ignorance de ce type de connaissance dans la langue cible peut amener les étudiants à se confronter aux ambiguïtés, voire aux malentendus en échange conversationnel exolingue. L'extrait de la conversation entre Duong (D), Anne (A) et Cang (C) ci-dessous montre bien ces difficultés :

719 D : Est-ce que vous êtes mariée ?

720 A : Ah, euh ++ euh non, je suis célibataire

721 D : Célibataire ? Moi aussi

[…]

732	C :	Est-ce que tu aimes, non est-ce que vous, vous aimez avoir des enfants ?
733	A :	Euh ++ (silence) ouais, j'aime bien avoir des enfants
734	D :	Moi aussi, moi j'aime trois enfants, trois ou quatre enfants mais je suis euh ++ assez âgée (rire)

[Enregistrement n°22]

A travers cet extrait, on constate une inadaptation du comportement de la locutrice non native (LNN) au cours de l'échange conversationnel avec une locutrice native (LN). En effet, comme nous l'avons susmentionné, pour faire connaissance avec quelqu'un, les Vietnamiens vont lui poser plusieurs questions relatives à l'âge, à la situation de famille, au nombre des enfants. Dans leur propre culture, cette action prouve qu'ils s'intéressent beaucoup à leur interlocuteur. Cela se voit à travers l'extrait de la conversation au-dessus entre deux étudiants T et B. Toutefois, la LN dans cette conversation n'a pas l'habitude de répondre à tels types de questions parce qu'ils dépassent la limite dans sa culture. C'est pour cette raison qu'elle a beaucoup hésité et a gardé le silence au moment de donner sa réponse. Cela contribue à faire ralentir le rythme de la conversation. Selon F. Cicurel (1998), il y a un mélange de trois éléments : fiction, invention, vérité lors du processus communicatif en clase de langue. La méconnaissance de divergences comportementales des interactants risque de faire basculer l'harmonie relationnelle interculturelle et d'aboutir à des malentendus et des dysfonctionnements de la conversation.

D'ailleurs, comme les apprenants ne sont pas engagés dans l'interaction sociale réelle, ils ont tendance à se sentir au théâtre que dans une situation sociale. C'est pour cette raison qu'ils se prennent tant au jeu de leurs échanges qu'ils en oublient les places qu'ils occupent dans l'interaction. Ils peuvent quitter tout à coup, dès le moment d'échange conversationnel, l'univers de fiction, pour être replongés dans une activité métalinguistique. La séquence suivante relative à une conversation entre une journaliste (J) et une personne locale (P) présente bien cette situation :

31	J :	Dans votre ville qu'est-ce qu'on peut visiter ?
32	P :	Vous pouvez visiter le quai Ninh Kieu, le marché flottant et les anciennes maisons
33	J :	Ici qu'est-ce qu'on peut acheter ?
34	P :	Vous pouvez acheter les fruits ++ les souvenirs (sourire)
35	J :	Comment est ++ comment est la vie dans votre ville ?
36	P :	Cantho est une ville dynamique euh + et moderne avec euh ++ XX beaucoup paysages
37	J :	(silence) (sourire)
38	P :	(sourire) Còn gì nửa không ?
39	J :	(sourire) Hết rồi

[Enregistrement n°2]

A travers cette séquence, on s'aperçoit que deux étudiantes revêtent une identité fictive autre que la leur. L'une se trouve dans le rôle d'un journaliste et l'autre, une personne locale. A la fin de ce dialogue, cette personne locale a tout à coup quitté son rôle fictif pour revenir à son statut « apprenant » en utilisant sa langue maternelle *Còn gì nửa không ?* « C'est fini ». Face à cette question, la deuxième étudiante, au lieu de garder son identité « journaliste », a également fait la même chose pour donner une réponse en vietnamien *Hết rồi* « C'est tout » à son interlocutrice. Cela prouve que les activités de simulation en classe ne sont pas une image de la communication sociale mais plutôt une pratique ludique de la langue en vue de l'apprentissage de celle-ci.

1.2.4 Eléments linguistiques liés aux difficultés du dire

Au cours de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, l'enseignant et les apprenants ont tendance à réagir en fonction de leurs normes, valeurs, codes. L'appartenance socioculturelle et les valeurs éducatives influencent les pratiques et les comportements des ces derniers. En effet, au cours du processus communicatif en classe de FLE, les étudiants en suivant les thèmes proposés par l'enseignant créent des dialogues ou imaginent des situations de communication à travers lesquels ils peuvent s'exprimer et effectuer des pratiques langagières. Dans ce processus, ils rencontrent des difficultés de compréhension et/ou de production en langue cible. Par ailleurs, ces

difficultés se traduisent également par des phénomènes observables dans le comportement verbal et/ou non verbal des apprenants tels que une brusque interruption du discours, un énoncé inachevé ou une pause longue, etc.

Dans cette partie, nous nous centrerons sur l'identification des difficultés de communication, l'analyse des causes de celles-ci ainsi que sur les stratégies de dépannage. Nous nous proposons ces difficultés de production sous trois aspects : les difficultés dues aux lacunes lexicales, les difficultés dues aux lacunes syntaxiques, les difficultés dues aux problèmes phonologiques.

1.2.4.1 Difficultés dues aux lacunes lexicales

Les difficultés d'ordre lexical existent normalement dans tous les processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Quand nous parlons de difficultés dues aux lacunes lexicales, il nous semble nécessaire de faire référence aux problèmes d'élocution provoqués par la non connaissance ou le mauvais usage du lexique. Cela provoque des obstacles au dire des étudiants en interaction verbale.

1.2.4.1.1 Les phénomènes de marques transcodiques

Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, un des obstacles permanents auxquels sont confrontés les apprenants en échange conversationnel, c'est la difficulté d'ordre lexical. Cette difficulté se passe plus ou moins souvent selon les connaissances lexicales de chaque apprenant. Pour l'étudiant de FLE, cette étape l'oblige à chercher le mot en langue maternelle d'abord et ensuite à le traduire en français. Il est donc intéressant pour nous d'utiliser le terme « marque transcodique ». Les séquences ci-dessous tirées de la conversation entre Sang (S) et T (Tinh) dans la séquence 1 et entre Huong (H) et Thinh (T) dans la séquence 2 montrent bien cette situation :

164 S : Qu'est-ce que vous allez faire plus tard ?

165 T : Euh +++ dans l'avenir, je veux euh ++ je voudrais devenir professeur de français

166	S :	Mais + mais je connais que vous vous apprenez deuxième matière. Quelle ++ quelle profession euh vous voulez ?
167	T :	Euh +++ euh ++
168	S :	Ra trường mày muốn làm gì ?
169	T :	(sourire) Euh +++ c'est ça. Je ++ je préfère aussi euh ++ je voudrais aussi devenir un +++ ingénieur

[Enregistrement n°8]

242	H :	(sourire) Et euh + euh ++ les gens autour de ++ l'immeuble ++ comment sont-ils ?
243	T :	Oui, ils sont gentils, bruyants et euh ++ amicaux
244	H :	(sourire) Quel âge avez-vous ?
245	T :	Quel âge ? J'ai 30 ans
246	H :	Oh, quelle est + quelle est votre situation de famille ?
247	T :	Je suis marié. Et vous ? Et vous êtes célibataire ?
248	H :	Oui (sourire). Euh + euh ++ hum cái gì nửa ta ?
249	T :	Hỏi cuối tuần tôi làm gì ?
250	H :	Ah, ce week-end, est-ce que tu es libre ?

[Enregistrement n°10]

En observant la première séquence, on s'aperçoit que face à l'hésitation assez longue de son interlocuteur, l'étudiant S a utilisé de façon automatique sa langue maternelle pour faciliter la compréhension de ce dernier. Il a pensé que son partenaire n'a pas suivi sa question et que sa réaction en tant que telle a pour fonction de favoriser l'intervention de son interlocuteur. Il est vrai que l'étudiant T a tout de suite profité de cette complétion pour répondre à la question de son interlocuteur et poursuivre son discours dans ce dialogue.

En ce qui concerne la deuxième séquence, l'étudiante H a aussi fait face à une difficulté lexicale car elle ne savait pas ce qu'elle devait demander à son interlocuteur. Elle était dans l'embarras. Cela se manifeste à travers son hésitation assez longue. A ce moment-là, elle a tout de suite employé sa langue maternelle *cái gì nửa ta ?* « Quoi d'autres ? » pour demander une aide chez son interlocuteur. Et ce dernier lui a donné une suggestion en même langue *Hỏi cuối tuần tôi làm gì ?* « Demande-moi ce que je

fais en week-end » pour l'aider à sortir de cette difficulté. On s'aperçoit donc que les étudiants dans cet exemple en cas de difficulté d'expression ont utilisé de façon naturelle leur langue maternelle pour résoudre des difficultés d'expression momentanées, assurer l'intercompréhension et achever leur énoncé. M.T. Vasseur (1990) a observé que pour résoudre les difficultés et trouver du sens à l'échange, l'apprenant s'appuie principalement, pour un type donné d'interaction, sur les attentes et anticipations qu'il transfère de sa langue première. Son attitude essentiellement attentiste vise à maintenir la conversation par une participation minimale composée de particules de feed-back comme oui, hum. Il préfère ne signaler son incompréhension que lorsque cela devient indispensable. Mais il cherche en même temps à repérer les mots importants.

En général, on trouve que les étudiants ont tendance à utiliser leur langue maternelle pour se faire comprendre, surmonter les difficultés lexicales et aider leur interlocuteur à bien suivre la conversation. L'emploi de la langue maternelle dans les séquences susmentionnées est vu comme une habitude lors de l'apparition des « pannes » lexicales en communication en classe de FLE et il se produit de façon naturelle. D'ailleurs, le recours à la langue maternelle autorise également à continuer la conversation, mais suscite en même temps la prise conscience de la présence d'un problème de nature linguistique qui appelle un effort de résolution. Toutefois, ce n'est pas le cas dans la communication en milieu exolingue avec des natifs. Cette habitude communicative pourra amener les étudiants aux blocages communicationnels car leur interlocuteur ne comprend pas du tout cette langue. D'ailleurs, chaque fois que cette « panne » lexicale apparaît, la vitesse du dialogue est ralentie par l'hésitation des participants comme l'a souligné F. Cicurel :

> « A chaque instant, il hésite, se corrige, s'interrompt pour demander une approbation ; entre sa pensée et la langue étrangère, un abîme. On peut parler ″d'hésitation linguistique″ dans la mesure où elles portent sur le code. Certes, le locuteur natif lui aussi cherche ses mots, traduisant son hésitation par des expressions comme ce n'est pas le mot juste, comment dire, mais pour l'apprenant en langue étrangère c'est un obstacle permanent. » (1995 : 16-17)

1.2.4.1.2 Les pauses d'hésitation

Les pauses d'hésitation se produisent fréquemment en interaction verbale en classe de langue. Elles se manifestent soit par un espace « silencieux », soit par le marqueur d'hésitation. Cette étape de préparation des étudiants a pour fonction de chercher le mot approprié, le traduire et l'énoncer afin de favoriser l'intervention et d'assurer le flux communicatif.

> « Le locuteur ralentit son débit en ralentissant sa vitesse d'articulation, en introduisant des pauses d'hésitation, vocalisées (euh, hm) ou silencieuses, en rallongeant ses syllabes, en répétant certains phonèmes ou mots pour se donner le temps de choisir le prochain élément lexical. » (Kramsch C., 1991 : 85)

Les séquences ci-dessous, concernant la conversation entre Anh (A) et H (Hao) dans la séquence 1 et entre Huong (H) et Thinh (T) dans la séquence 2, présentent bien ce phénomène :

366	A :	Dans le voyage, qu'est-ce que vous faites ?
367	H :	Dans le voyage, je me baigner, me plonger, me promener, me pro ++ non je fais la promenade et cherche + cherche les souvenirs, cherche les cadeaux pour mes parents
368	A :	(silence) Euh ++ euh ++ quel + quel moyen ++ quel moyen vous voyagez ?
369	H :	Euh ++ euh ++ je voyage (silence) euh ++ euh ++ j'aime bien euh + je vais avec euh ++ en train

[Enregistrement n°14]

226	H :	Euh + euh ++ Alex + euh, comment euh ++ comment la vie est-elle ?
227	T :	Euh +++ euh +++
228	H :	Cuộc sống ở đây đó
229	T :	Euh ++ euh ++ la vie ici ?
230	H :	Oui
231	T :	Euh + c'est + c'est une, c'est un XXX, très grande, pratique et euh ++ confortable. Et mais il y a aussi quelques mauvaises personnes. Alors vous devez être prudent

[Enregistrement n°10]

En observant la première séquence, on voit la lacune lexicale de deux étudiants, marquée par une hésitation dans leur intervention. Cette hésitation est suivie d'un espace silencieux, une pause brève et l'emploi du mot « euh ». En effet, les étudiants en classe face à la difficulté lexicale adoptent souvent les comportements tels que la répétition d'un mot ou un groupe de mots et la marque d'hésitation « euh ». Nous voyons que l'étudiant A dans cet exemple est en état d'embarras. Il a passé un moment silencieux et a relativement hésité au cours du processus de la prise de parole. Cela prouve qu'il a affronté à un obstacle communicationnel provisoire dans ce processus. Cependant, il a essayé de garder son tour de parole et de continuer son idée malgré cet incident. Ce serait dans ce cas un choix de mot approprié pour bien achever son énoncé. Pour l'étudiant H, il se trouve également dans la même situation. Son hésitation se manifeste par une pause brève et un moment silencieux. Dans ce cas, il tâche aussi de chercher une structuration de phrase qui s'approprie bien à la question de son interlocuteur. Et il a finalement réussi à bien achever sa réponse.

En ce qui concerne la deuxième séquence, les difficultés lexicales des étudiants sont différemment manifestées. Ces difficultés se traduisent effectivement à travers l'hésitation de l'étudiant T suivie par la marque « euh » et une pause moyenne. Il a l'intention de chercher une réponse appropriée à la question de son interlocutrice. Toutefois, il n'arrive pas à achever son discours. Face à cette difficulté, le tour de paroles de d'étudiant H intervient immédiatement afin de compléter l'énoncé de son partenaire. La preuve en est que l'étudiante H propose une complétion en langue maternelle *Cuộc sống ở đây đó* « La vie ici » à son interlocuteur. Ensuite, ce dernier a accepté cette complétion et l'a traduite en français dans son tour. Par ailleurs, il a utilisé cette complétion pour la suite de son discours dans le but de remplir les objectifs de la communication.

1.2.4.1.3 Les cas d'abandon du discours

Pendant le déroulement de l'interaction verbale en classe entre étudiants de FLE, les obstacles communicationnels relatifs aux lacunes lexicales les amènent à un fait qui

est nommé l'abandon du discours. La séquence suivante relative à la conversation entre An (A) et Binh (B) présente ce phénomène.

64	A :	J'aime écouter de la musique + pendant cinq heures chaque jour
65	B :	Oh, cinq heures. Euh + quelle musique tu aimer ?
66	A :	J'aime écouter de jazz et rock
67	B :	Le rock ? Tu aimes PHAM ANH KHOA ?
68	A :	Oui, j'aime bien
69	B :	Euh + tu ++ tu euh ++ tu joues ++ tu jouer quelques, euh + quelques (silence)
70	A :	Euh ++ etc.
71	B :	Euh ++ j'aime faire du sport quand je suis libre avec mes amis. Euh + et spécialement j'aime du basket-ball et regarde le football euh + mais je n'ai pas beaucoup de temps pour jouer. Et vous, tu aimer quel sport ?

[Enregistrement n°4]

Selon nos constatations, l'étudiant B dans cette séquence se trouve dans un état d'embarras. Cela se manifeste à travers son hésitation assez longue. En effet, l'étudiant B voulait demander à son interlocuteur de jouer quels instruments de musique. Toutefois, il n'arrive pas à achever son énoncé car le nom de cet instrument lui a échappé. A ce moment-là, il a dû garder le silence. Le processus communicatif est momentanément interrompu. Face à cette difficulté, l'étudiant A doit adopter le mot « Euh ++ etc. » comme solution avec l'intention de laisser passer ce qui concerne l'énoncé inachevé de son interlocuteur et de canaliser le dialogue. Cette solution de l'étudiant A est très efficace car elle aide vraiment l'étudiant B à poursuivre son discours. La preuve en est que ce dernier a bien repris la parole et a définitivement quitté son énoncé inachevé précédent pour parler de ses loisirs pendant son temps libre. Ainsi, on s'aperçoit que les étudiants devant des difficultés lexicales lors de la communication s'efforcent de patienter afin que leurs interlocuteurs puissent terminer leur énoncé. Dans le cas où ces derniers ont du mal à s'exprimer, l'activité linguistique se réalise en collaboration entre eux.

En outre, l'abandon du discours des étudiants de FLE face aux difficultés lexicales se voit également dans le cas ci-dessous concernant le dialogue entre Anh (A) et Hao (H).

370	A :	Quels types de voyages aimez-vous ?
371	H :	(silence) Euh ++ euh j'aime + chanter toute la soirée avec des amis et XXX dans notre voyage
372	A :	Pourquoi ?
373	H :	Parce que (silence) ++ (sourire) euh ++ parce que ça c'est ++ c'est euh c'est ne façon pour faire la connaissance, pour découvrir les spéciaux langues de la région

[Enregistrement n°14]

Dans ce dialogue, on constate que l'étudiant H s'est également confronté à une panne lexicale dans l'élaboration d'une réponse. Il a effectivement passé un moment silencieux et a relativement hésité face à cette question. Selon nos remarques, la réponse de cet étudiant dans ce dialogue se trouve à côté de la question. Cependant, le flux communicatif est continué. Cela prouve que l'étudiant A n'a pas fait attention à la réponse de son interlocuteur. Il s'efforçait de porter l'identité d'emprunt pour « remplir son rôle ». Ceci le distrait et l'empêche d'écouter son interlocuteur. Il en résulte que l'étudiant H a laissé passer la question de son interlocuteur et qu'il a abordé une autre idée dans sa réponse. Ensuite, le dialogue est continué selon le contenu de cette réponse. Pour sa part, l'étudiant A abandonne aussi sa question précédente pour poursuivre le fil du dialogue. La négligence de la question de son interlocuteur influe vraiment sur le processus communicatif dans la vie réelle.

Nous voyons donc que le domaine lexical joue un rôle important pour la réussite du processus communicatif et que les étudiants de FLE ont des difficultés d'ordre lexical. Les lacunes de lexique au cours de l'échange conversationnel dépendent en partie des thèmes de la communication : il arrive qu'un étudiant soit plus dispos pour parler d'un thème que d'un autre. En outre, elles le découragent à s'engager dans la

conversation, de peur de commettre des erreurs lexicales. Nous voulions mentionner maintenant une autre difficulté linguistique qui appartient au domaine syntaxique.

1.2.4.2 Difficultés dues aux lacunes syntaxiques

Savoir communiquer est l'objectif poursuivi de l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour y parvenir, deux types de savoirs tels que le savoir grammatical et le savoir lexical jouent un rôle important. En cas d'insuffisance, ils provoquent l'obstacle linguistique chez les étudiants. D'ailleurs, on s'aperçoit aussi que les locuteurs au cours du processus communicatif ont tendance à éviter des formules complexes pour assurer l'intercompréhension. Toutefois, la simplification des structures provoque parfois des difficultés d'acquisition dans le domaine morphosyntaxique.

En observant les enregistrements, on s'aperçoit que les étudiants de FLE n'ont pas l'habitude d'utiliser des phrases complexes avec les pronoms relatifs, possessifs, démonstratifs, etc. dans leurs tours de parole. Les difficultés syntaxiques qu'ils rencontrent se manifestent principalement à travers la structuration des phrases dans leur production du discours. En effet, les difficultés relatives à la syntaxe dans la production verbale des étudiants viennent de la différence de la structuration des phrases entre la langue maternelle et le français. Au cours de la prise de parole, les étudiants ont tendance à transférer les formes, les sens et leur culture à la langue et la culture du français. Au niveau morphosyntaxique, ils emploient la structure de la langue source dans la langue cible. La preuve en est qu'ils ont l'habitude de traduire leur pensée du vietnamien en français. Ce problème linguistique les amène à un obstacle important dans l'expression orale. La séquence suivante portant sur la conversation entre Vo (V) et Ca (C) présente bien cette difficulté :

89	C :	Je suis malade et je dois rester à l'hôpital
90	V :	Oui, je voudrais m'aide aussi. Mais je suis possible. Je suis désolée parce que ++ votre magasin pouvez le recevoir pendant trois jours
91	C :	Je peux comprendre mais ++ mais j'ai des raisons logiques. Je suis une cliente familière dans votre magasin

92 V : Oui (sourire), chaque client et même vous peut-être notre magasin va fermer

93 C : C'est-à-dire que vous ne voulez pas changer ma chemise ?

94 V : Je suis désolée

[Enregistrement n°5]

Dans cette séquence, on constate que l'étudiante V a fait des fautes de syntaxe et a traduit mot à mot son énoncé : au lieu de dire « oui, notre magasin va être ruiné si tout le monde fait comme vous », en raison de faute de syntaxe, elle a produit « oui, chaque client et même vous peut-être notre magasin va fermer ». Ce dernier correspond à la façon de dire en vietnamien « Ừ, mỗi khách hàng như chị có lẽ cửa hàng chúng tôi đóng cửa quá ». L'étudiante V a traduit mot à mot cet énoncé du vietnamien en français. Malgré son erreur syntaxique, cette traduction n'a créé aucune difficulté chez son interlocutrice car celle-ci est aussi une apprenante vietnamienne et elle comprend facilement cette façon de parler. Selon P. Griggs (2002), la communication entre non natifs est plus efficace que la communication avec des natifs en ce qui concerne la focalisation sur les formes, notamment du fait que l'expertise n'est plus « localisée » (entièrement entre les mains du locuteur natif) mais partagée entre les apprenants. Cependant, ce n'est pas le cas pour la communication exolingue avec des locuteurs natifs. Si un Français entend l'énoncé « oui, chaque client comme vous peut-être notre magasin fermer », il comprendra tout de suite que c'est d'un mauvais français. Cela le conduit peut-être à l'incompréhension, même au malentendu. Or, quand l'étudiant utilise la langue étrangère en classe, il a tendance à produire un énoncé souvent traduit littéralement de l'énoncé source.

1.2.4.3 Causes des difficultés de production orale des apprenants

Nous observons que les manifestations linguistiques à problème susmentionnées sont très fréquentes au cours du processus communicatif des étudiants en classe de FLE. Les difficultés identifiées chez eux sont généralement provoquées par une connaissance linguistique limitée en français.

En ce qui concerne les difficultés d'ordre lexical, nous voyons que le vocabulaire joue un rôle important dans l'apprentissage d'une langue étrangère et surtout dans la prise de parole en cette langue car la pensée a besoin des mots pour s'exprimer. Avoir une bonne connaissance du vocabulaire constitue le noyau dur aussi bien dans la production que dans la compréhension d'une langue. Selon J. Picoche (1993), elle s'interroge : « mis à part le vocabulaire propre à certaines disciplines, les acquisitions de mots nouveaux, pour un enfant ou un étranger, ne se font-elles pas majoritairement au hasard des conversations, des spectacles et des lectures, même guidées et complétées par la recherche dans le dictionnaire des « mots difficiles ? » n'en affirme pas moins qu'« il est tout à fait possible d'enseigner systématiquement sinon la totalité du lexique d'une langue, par définition ouvert, du moins un large vocabulaire usuel. ».

En effet, pour effectuer les actes de langage, il est évident pour les étudiants d'acquérir une certaine compétence lexicale en fonction de leurs besoins langagiers et communicatifs. Les difficultés dues aux lacunes lexicales chez les étudiants viennent de leurs conditions d'apprentissage au cours du programme d'études secondaires, car l'apprentissage des langues étrangères dans les écoles vise principalement à la compréhension écrite et l'expression écrite. Les étudiants ont très peu d'occasion de communication et d'interaction pour réactiver leurs connaissances lexicales à l'oral en situation et en discours réel et celles-ci ont la forme d'un lexique « passif ». C'est pour cette raison qu'ils ont du mal à produire des actes de langage appropriés aux situations de communication. Il en résulte qu'ils se trouvent dans la crainte de s'engager dans les conversations, d'être jugés et parfois de paraître ridicule quand ils s'expriment en faisant des fautes de lexique. Ainsi, l'insuffisance de connaissance lexicale et le manque de pratique provoquent des obstacles communicationnels pour les étudiants de FLE.

Quant aux difficultés d'ordre syntaxique, elles sont normales dans tout apprentissage d'une langue étrangère. En observant les séquences susmentionnées, nous voyons également que chaque étudiant essaie de parler de sa propre façon pour qu'il y

ait l'interaction. Toutefois, c'est l'influence de la langue maternelle sur sa prise de parole en langue cible qui provoque des difficultés de compréhension chez les interlocuteurs natifs.

En général, les difficultés linguistiques qui se produisent au cours du processus de l'apprentissage d'une langue étrangère provoquent souvent des obstacles communicationnels et particulièrement des obstacles psychologiques liés au sentiment identitaire des sujets parlant. En cas d'obligation, les étudiants s'engagent dans les échanges en adoptant certaines stratégies de communication dans le but de commettre moins de fautes, de cacher leurs défauts et surtout de faciliter l'intercompréhension et de maintenir l'interaction.

1.3 Stratégies de communication mises en oeuvre par les apprenants

1.3.1 Stratégies de compensation

En ce qui concerne les difficultés de communication en classe de FLE, la mise en œuvre des stratégies de compensation joue un rôle important car elle dégage une tentative de coopération pour assurer la compréhension entre les étudiants. D'ailleurs, ces stratégies ont pour fonction de combler le déficit lexical de ces derniers. Dans notre recherche, nous remarquons que les étudiants par des efforts personnels se basent sur ce type de stratégies afin de compenser leurs lacunes lexicales. Nous avons repéré quatre stratégies communicatives que les étudiants adoptent souvent pour résoudre ce qu'ils se représentent comme un obstacle à la communication : l'alternance codique, la simplification, l'autocorrection et la reformulation.

1.3.1.1 L'alternance codique

L'alternance codique se manifeste souvent dans les échanges conversationnels des étudiants en classe de FLE. Selon B. Py (1991), elle est vue comme un ensemble de phénomènes observables en situation de contact de langues qualifiés de marques transcodiques. D'ailleurs, elle se traduit dans le cadre de notre corpus par le recours aux

ressources linguistiques d'une langue autre que celle de l'interaction en cours sous forme de « juxtaposition, à l'intérieur d'un même échange verbal, de passage où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents. » (Moreau M.L, 1997 : 32). Ce type d'alternance relève d'une maîtrise insuffisante de la langue française par les étudiants.

En effet, nous voyons que c'est en communiquant que les étudiants apprennent à communiquer. Ce processus de partique demande à ces derniers de s'exprimer en langue cible pendant le déroulement de l'échange conversationnel. Cependant, leur compétence communicative est limitée dans le nouveau code. Ils se trouvent dans la nécessité de se baser sur leur langue maternelle pour rendre efficace la communication. Selon B. Py (1992), l'apprenant en situation d'appropriation d'une langue étrangère est toujours confronté à une gestion d'une « dialectique de la fusion et de la différenciation : fusion de la première et de la deuxième langue au sein d'une variété métissée ; sauvegarde de l'identité de chaque langue et résistance aux pressions mutuelles qu'elle exercent l'une sur l'autre. ».

En ce cas, les changements de langue selon D. Moore (1996) constituent des « balises de dysfonctionnement ». Par ailleurs, ils sont considérés comme une stratégie communicative des étudiants afin de solliciter des aides de leur interlocuteur qui peut alors fournir le mot manquant et de faciliter la transmission du message comme le soulignent J. Hamers et M. Blanc : « L'alternance de codes est une stratégie de communication utilisée par des locuteurs bilingues entre eux ; cette stratégie consiste à faire alterner des unités de longueur variable de deux ou plusieurs codes à l'intérieur d'une même interaction verbale. » (1983 : 445). D'ailleurs, ces changements de langue servent également à orienter le discours ou à construire l'identité du locuteur. En ce sens, M. Matthey et J.F. De Pietro ont également noté :

> « C'est d'abord chez l'individu que le contact des langues a lieu, lorsque deux (ou plusieurs) personnes interagissent en utilisant plusieurs langues et en mettant en œuvre des procédés communicatifs qui contribuent en quelques

sorte un rapprochement des idiomes en présence (parler bilingue, alternance codique, collaboration). » (Matthey M., De Pietro J.F., 1997 : 134)

Les séquences ci-dessous montrent bien le recours à l'alternance codique qui est provoqué, soit par la non-connaissance de certains mots en français, soit par le manque lexical de la langue cible. L'extrait de la conversation entre deux camarades de classe Sang (S) et Tinh (T) dans l'enregistrement n°8 présente cette idée.

170	S :	Pourquoi vous voulez faire euh ++ pourquoi vous choisissez un professeur ?
171	T :	Parce que le professeur est euh +++ parce que +++ je préfère les + les enfants
172	S :	Pour devenir un bon professeur qu'est-ce vous euh vous ++ il + il vous faut ?
173	T :	Je pense que maintenant je dois apprendre bien le français et euh après ++ on doit euh +++ je choisis un lycée pour travailler
174	S :	Maintenant vous + vous êtes étudiant. Quelles sont les bonnes conditions nécessaires pour devenir euh +++ pour +++ đi dạy
175	T :	(sourire) Euh +++

[Enregistrement n°8]

Comme le montre cet extrait, l'étudiant S est confronté à la difficulté lexicale. Celle-ci se manifeste par son hésitation suivie d'une pause moyenne qui indique sa recherche lexicale. Il a adopté l'alternance codique (le recours à la langue maternelle) comme stratégie de compensation pour résoudre ses difficultés d'expression. En effet, en observant cet exemple, nous constatons que l'étudiant S a du mal à achever son énoncé. Il a beaucoup hésité et a essayé de chercher un mot approprié pour transmettre son message. Toutefois, il n'a pas réussi à le trouver car il ne dispose pas du terme adéquat dans son répertoire. Devant cette situation, il a décidé d'employer sa langue maternelle *đi dạy* « aller enseigner » (devenir professeur) pour combler sa lacune lexicale momentanée et pour ne pas rompre la chaîne parlée. Cet emploi l'a vraiment aidé à surmonter ce malaise. Donc, il a recours à la langue maternelle pour dire « aller enseigner » (devenir professeur). Les mots qui lui manquent montrant ainsi sa tentative d'éviter la rupture de l'interaction comme l'a souligné M. Causa :

> « Dans une situation de contact des langues, la réussite de la communication tient à la capacité qu'ont les interlocuteurs en présence de saisir et de s'adapter linguistiquement à la situation dans laquelle ils sont engagés. Différentes stratégies sont mises en œuvre pour s'adapter à son interlocuteur pour atteindre un but communicatif commun et dans certains cas pour résoudre un problème qui pourrait empêcher l'efficacité de l'échange. » (Causa M., 2002 : 24)

D'ailleurs, le recours à la langue maternelle des étudiants se manifeste également par le manque lexical de la langue cible. La séquence suivante tirée de la conversation entre Thinh (T) et Huong (H) aborde ce phénomène.

205	T :	Euh ++ ah + est-ce que je vous aider ?
206	H :	Hum + hum + je + ah où est la cantine ?
207	T :	La cantine ? Vous venez déménager dans l'appartement d'accord ?
208	H :	Oui
209	T :	Ah, hum, quel + quel étage habitez-vous ?
210	H :	Hum + j'habiter deuxième +++ euh + euh tiếng Pháp tầng là gì hả ?
211	T :	Le plus haut
212	H :	Ah, deuxième étage
213	T :	Oh là la j'habite dans la salle numéro 203 (rire)

[Enregistrement n°10]

On peut le constater que l'étudiante H au cours de la prise de parole se trouve dans l'embarras pour chercher un équivalent de *tầng* en français. Cet embarras se traduit par une hésitation assez longue et un discours inachevé. Afin de sortir de cette difficulté, elle a donc choisi de demander de l'aide à son partenaire en posant la question en langue maternelle *tiếng Pháp tầng là gì hả ?* « Comment on dit ″tầng″ en français ? ». B. Py (1994) a constaté que le locuteur apporte des indications complémentaires, en faisant un geste, ou en proposant un équivalent dans sa langue maternelle. A travers ce fragment de discours, nous voyons que l'étudiante H a transgressé les consignes de pratique de français en classe pour atteindre les buts individuels qui vont au-delà des finalités imposées par ta tâche. Dans ce sens, selon P. Bange (1992), ces alternances de langue constituent des stratégies orientées vers la communication et visant à mieux exprimer son vouloir-dire. On assiste donc à une

stratégie de « sollicitation lexicale », pour reprendre le terme de J. Giacobbe (1992 : 91). Pour sa part, l'étudiant T n'a pas donné tout de suite un équivalent en français à sa partenaire mais il lui a fourni une suggestion pour l'aider à se rappeler. Cette suggestion a un effet « catalytique » et sert de « déclencheur cognitif » (P. Griggs, 1999) dans la recherche de son équivalent en langue cible. Il en résulte que l'étudiante H a réussi à trouver le mot approprié pour bien transmettre son message.

De façon générale, le recours à l'alternance codique met en relief un effort de la part des étudiants par tous les moyens possibles et par l'exploitation des ressources linguistiques disponibles dans leur langue maternelle. Cette stratégie leur permet d'éviter la rupture de l'interaction, de maintenir un équilibre interactionnel et de créer une sorte de « passerelle facilitant l'accès à L2 à partir de L1. » (Py B., 1991 : 130) ou encore « un pont vers l'autre langue » (Moore D., 1996 : 95). L'alternance codique peut donc constituer une source de motivation et de sécurité pour les étudiants à qui les expressions manquent pour s'exprimer dans le FLE. Ces conclusions rejoignent largement celles de G. Lüdi (1999) qui souligne le fait que la grande majorité des apprenants n'atteindront jamais un degré de maîtrise natif en L2, mais devront se débrouiller avec des compétences approximatives. La valorisation des modes de communication bilingues et/ou exolingues en classe de L2 devrait, selon l'auteur, amener les apprenants à apprendre à exploiter au maximum les ressources communicatives dont ils disposent pour continuer à communiquer et à apprendre en dehors de la classe.

1.3.1.2 La simplification

Au cours du processus de la pratique de l'oral en classe de FLE, nous nous intéressons également à un phénomène qui est répandu entre les étudiants. Ce phénomène se manifeste par la simplification de parole, qui est considérée comme une des stratégies de communication en classe de langue. Dans la communication en milieu scolaire, la simplification des énoncés est souvent utilisée par les étudiants dans le but d'éviter de commettre des erreurs et d'assurer l'intercompréhension comme l'a

remarqué F. Cicurel : « En classe, la facilitation provient à la fois d'une forme de simplification langagière et d'une simplification discursive obtenue par l'exhibition du format communicatif permettant aux participants de co-développer l'interaction. » (1994 : 115-116). D'ailleurs, pour le locuteur moins compétent, la simplification lui donne un comportement verbal visant à se faciliter soi-même la tâche communicative à travers l'emploi réduit du système de la langue cible. Selon B. Py (1994 : 96), la simplification des énoncés en communication se présente comme une conduite verbale qui consiste à réduire la distance entre les moyens nécessaires et les moyens linguistiques dont il dispose.

Dans le cadre de notre corpus, la simplification des énoncés apparaît principalement dans le domaine syntaxique. En observant les enregistrements, nous voyons que les étudiants n'ont presque pas utilisé des formules complexes par exemple les pronoms relatifs, démonstratifs, possessifs. Par ailleurs, les temps verbaux ne sont pas utilisés de façon variée. Ils ont l'habitude d'employer des énoncés simplifiés pour éviter les « pièges » de la langue. Plusieurs formes de simplifications tirées de notre corpus enregistré ont été identifiées à travers les conversations des étudiants : abandon de verbe, ellipse de pronom, etc. Les séquences ci-dessous abordent ce phénomène.

En ce qui concerne l'abandon du verbe, la séquence suivante concernant la conversation entre Hang (H) et Ngoc (N) présente bien cette forme de simplification :

341	N :	(sourire) J'aime + j'aime faire du shopping, sortir avec mes amis. Tu aimes + tu aimes écouter de la musique ? Quel type ?
342	H :	Euh ++ je ++ euh ++
343	N :	Moi aussi
344	H :	Euh +++ euh ++ (silence)
345	N :	Tu aimes sortir avec mes amis ?
346	H :	Euh ++ euh avec mes amis au supermarché
347	N :	Hỏi gia đình chị có mấy người ?
348	H :	Combien votre personne dans la famille ?
349	N :	Hum ++ il y a trois personnes mes parents et moi. Et toi ?

[Enregistrement n°13]

Dans cette séquence, l'étudiante H a recours à la simplification lors de la prise de parole en abandonnant le verbe dans son énoncé. Au lieu de dire « Combien y a-t-il de personne dans votre famille ? », elle a produit « Combien votre personne dans la famille ? ». En effet, en observant l'exemple susmentionné, on s'aperçoit que l'étudiante H est confrontée à des difficultés d'expression. Cela se voit à travers son hésitation « euh ++ je ++ euh ++ » et son silence « euh +++ euh ++ (silence) ». Sa partenaire doit lui suggérer de poser une question portant sur le nombre de personnes dans sa famille pour débloquer la parole « Hỏi gia đình chị có mấy người ? » (Demande-moi combien de personne y a-t-il dans ma famille).

Quant à l'ellipse de pronom, les extraits suivants tirés de la conversation entre An (A) et Binh (B) dans l'enregistrement n°4 et entre Le (L) et Emilie (E) dans l'enregistrement n°6 montrent bien la situation :

71	B :	Euh ++ j'aime faire du sport quand je suis libre avec mes amis. Euh + et spécialement j'aime du basket-ball et regarde du football euh + mais je n'ai pas beaucoup de temps pour jouer. Et vous ? Tu aimer quel sport ?
72	A :	J'aime + j'aime le volley-ball et tennis mais je n'ai pas le temps aussi
73	B :	Ce soir, il y a un nouveau film dans cinéma HAU GIANG. Tu peux aller avec moi ?
74	A :	Pourquoi pas. Je, j'attends, j'attends, j'attends à l'université ce soir
75	B :	A six heures pour vous, à six heures ?

[Enregistrement n°4]

406	L :	Bonjour Madame euh ++ je veux acheter un téléphone portable. Est-ce que vous, vous pouvez aider ?
407	E :	Je vous aide. Alors j'ai plusieurs téléphones. J'ai un Nacatel, et puis aussi un téléphone Nokia, et aussi les nouveaux téléphones les smartphones, ou bien encore le Iphone de Apple
408	L :	J'aime + un portable Nokia. Qu'est-ce que, qu'est-ce que une nouveau téléphone portable Nokia est rouge ?

[Enregistrement n°16]

A travers ces deux extraits, la simplification de l'étudiant A et de l'étudiant L se traduit par l'ellipse des pronoms « te » et « me ». En effet, nous remarquons que la difficulté de ces deux locuteurs est la même. Chacun d'entre eux se base sur le même type de simplification pour se faciliter la tâche communicative. Toutefois, en observant ces deux interventions, nous n'avons vu aucun signe de difficulté d'expression tel que embarras, hésitation. Ils s'expriment de façon naturelle. Cela prouve qu'ils n'ont pas fait attention au déficit du pronom dans leurs énoncés. Par ailleurs, ce déficit n'a provoqué aucune difficulté de compréhension pour leur interlocuteur.

1.3.1.3 L'autocorrection

Selon la terminologie de A. Schegloff et al. (1977), les autocorrections ou autoréparations sont les interventions d'un locuteur sur son propre discours pour corriger ce qu'il considère comme une faute avant même que son interlocuteur ne prenne la parole. Toujours d'après ces auteurs, les autocorrections sont le type de corrections le plus fréquent dans des dialogues entre locuteurs adultes de langue maternelle et non maternelle. En effet, les autocorrections occupent une place particulière dans le contexte de la classe de langue. Selon C. Kerbrat-Orecchioni (1990), elles sont aussi liées à la concomitance de la planification, de la production et à une « difficile à dire ». Elles présentent souvent sous forme de tâtonnement lexical ou de réajustement syntaxique et « offrent le double avantage de devancer une suspension de l'échange et de maintenir de ce fait, la continuité thématique ce qui représente autant de chances de mener à bien une conversation en cours. » (Giacomi A., Heredia C., 1986 : 19).

Nous pouvons remarquer que dans la pratique langagière en classe, les étudiants ne corrigent que ce qu'ils reconnaissent comme faute linguistique et qu'ils sont capables de corriger. Ils peuvent déclencher les autocorrections en remplaçant une formulation déjà commencée par une paraphrase. Cette portion corrigée permet de modifier ou clarifier le sens de l'énoncé. Selon C. Blanche-Benveniste (2003), les autocorrections témoignent du contrôle que nous exerçons sur notre langage tout en le

produisant. Le recours à l'autocorrection est considéré comme une démarche déterminée par le niveau de maîtrise de la langue qu'a le locuteur. En nous appuyant sur les quatre types de réparations identifiées par A. Schegloff et al. (1977) pour chaque locuteur à savoir : la réparation auto-initiée, auto-accomplie ; la réparation auto-initiée, hétéro-accomplie ; la réparation héto-initiée, auto-initiée et la réparation héto-initiée, hétéro-accomplie.

Parmi ces quatre types de réparations, nous nous centrerons sur le premier car il est souvent utilisé par les étudiants en cas de difficulté d'expression en échange conversationnel. Il s'agira donc de mettre en relief les efforts personnels des étudiants au cours de l'échange conversationnel en classe pour produire des formes langagières correctes. Dans cette perspective, nous considérons le recours à l'autoréparation comme une conduite par laquelle les étudiants essaient de donner une image positive d'eux-mêmes en revenant sur un élément problématique pour le corriger et en réduisant les écarts entre leurs productions et la norme de la langue française (B. Py, 1993). Les autocorrections identifiées dans notre corpus portent sur la conjugaison du verbe, les pronoms d'adresse et la similitude lexicale.

En ce qui concerne la conjugaison du verbe, la séquence suivante tirée de la conversation entre Sang (S) et Tinh (T) nous présente bien ce type d'autocorrection :

158	S :	Trois années plus tard je + je ne vous rencontre pas. Maintenant, qu'est-ce que vous faites ?
159	T :	Maintenant je suis étudiant de pédagogie de l'Université de Cantho
160	S :	Euh + je connais que vous ouvrir ++ ouvriez un magazine du ++ dans ++ dans le café (sourire)
161	T :	(sourire) Oui, un magasin ++ pour vendre les revues

[Enregistrement n°8]

Dans cette séquence, nous voyons que l'étudiant S a utilisé l'autocorrection deux fois dans un même énoncé. Pour la première fois, l'autocorrection s'applique à l'accord entre le sujet et le verbe « vous ouvrir – vous ouvriez ». La démarche de réparation est

marquée par une pause brève. Et la deuxième fois, l'autocorrection se fait en remplaçant le mot *du* par le mot *dans* « du ++ dans ++ dans le café ». Pour cette fois, l'étudiant S a effectivement du mal à décider le mot le plus approprié pour achever son énoncé. Cela se voit à travers son hésitation. Finalement, il arrive à adopter le mot *dans* comme solution pour finir son message. Ainsi, l'emploi de l'autocorrection lors de la prise de parole de l'étudiant S nous montre que ce dernier a bien respecté d'une part la règle d'accord entre le verbe et son sujet et d'autre part l'emploi des prépositions appropriées à son énoncé.

Dans l'exemple suivant qui est extrait de la conversation entre Huong (H) et Thinh (T), l'autocorrection porte sur les pronoms d'adresse :

223	T :	Ah + alors + pourquoi + pourquoi vous habitez ici ?
224	H :	Ah + je + euh + j'apprends le français pour faire un stage. Oui, mon professeur est photographe + profession photographe. Et toi + et vous ?
225	T :	Et moi, je viens d'avoir un nouveau travail en français. Ah, je suis professeur d'anglais, d'accord ?

[Enregistrement n°10]

Le changement des pronoms d'adresse se produit fréquemment pendant le déroulement de l'échange verbal des étudiants de FLE. Dans cet exemple, l'étudiante H se trouve dans l'obligation d'utiliser le pronom « vous » au lieu de « tu » pour bien s'adapter aux normes socioculturelles de la langue cible car c'est la première fois qu'elle fait connaissance avec un étranger. Face à son erreur, elle l'a reconnue rapidement et l'a rectifiée immédiatement. Cela prouve qu'elle a bien respecté les normes socioculturelles de la langue cible.

Concernant l'étudiante Mai (M) qui entre en communication avec Rung (R), l'autocorrection identifiée dans l'exemple suivant concerne la similitude lexicale :

307 R : Comment vous faites après le mariage ?

308 M : Oui, après le mariage euh ++ je suis heureuse. Et euh + j'ai la responsabilité de ma famille. Je rester à ma famille euh ++ à ma maison, beaucoup de temps libre

309 R : Oui, très bien. Euh + près d'ici quel film vous allez participer ?

310 M : Non, je vais participer de cinéma quand j'ai un bébé

[Enregistrement n°12]

Dans cet exemple, l'autocorrection se fait par l'emploi du mot « ma maison », au détriment du mot « ma famille ». Ce remplacement lexical n'est pas aléatoire : il a pour but de faciliter la compréhension de son interlocutrice car l'étudiante M a peur que son interlocutrice ne comprenne pas exactement son message. L'emploi de la similitude lexicale dans ce cas lui permet de préciser ce qu'elle a envie de dire.

En somme, les séquences susmentionnées prouvent que l'autocorrection est souvent pratiquée par les étudiants de FLE en interaction verbale en fonction de la norme de la langue cible. Les étudiants évaluent la bonne adéquation des mots qu'ils ont choisis et reformulent leurs propos pour mieux les adapter à leurs partenaires.

1.3.1.4 La reformulation

La reformulation selon R. Vion est définie comme « une reprise avec modification(s) de propos antérieurement tenus. » (2000 : 219). Pour P. Charaudeau et D. Maingueneau, elle se présente comme un procédé qui « consiste à reprendre une donnée en utilisant une expression linguistique différente de celle employée pour la référenciation antérieure. » (2002 : 490). En effet, le locuteur au cours du processus communicatif emploie la reformulation comme un moyen pour communiquer un même « contenu » en employant d'autres mots ou expressions. Dans ce processus, la reformulation est provoquée soit par le locuteur lui-même, soit par une demande de clarification, une réaction d'intercompréhension ou d'incertitude de la part de son partenaire. Nous la considérons comme une stratégie de clarification qui permet au locuteur de faire comprendre le sens d'un mot ou d'une expression du discours. D'ailleurs, cette stratégie vise à maintenir le tour de parole et à résoudre des problèmes

d'intercompréhension de l'interaction. D'après R. Vion (2000), la reformulation en interaction verbale constitue ainsi « un véritable contrôle de nature métalinguistique sur l'activité langagière en cours. ». Pour P. Charaudeau et D. Maingueneau (2002), le but de la reformulation est de faire savoir, de faire partager ses savoirs, de rendre l'autre plus compétent, de faire en sorte que l'autre sache.

Nous pouvons distinguer deux types de reformulations : la reformulation qui s'effectue sur la propre parole du locuteur (auto-reformulation) et la reformulation qui est provoquée par la réaction du partenaire (hétéro-reformulation). En interaction verbale en classe de FLE, ces deux types de reformulations sont utilisés plus ou moins par les étudiants.

1.3.1.4.1 Auto-reformulation

Selon M.M. Gaulmyn (1987), l'auto-reformulation est considérée comme une activité interactionnelle qui constitue progressivement le discours par la réélaboration des énoncés et la résolution des difficultés locales de production et de compréhension d'un terme. Les étudiants au cours de l'échange conversationnel en classe se basent sur ce type de reformulation pour effectuer eux-mêmes des ajustements syntaxiques sur leurs discours. Nous allons voir dans la séquence suivante concernant la conversation entre Hang (H) et Ngoc (N) que les reformulations identifiées se présentent sous forme d'activités d'auto-structurations du discours considérées à la fois comme des indices de difficultés d'expression ainsi que des démarches de résolution des difficultés et d'intercompréhension en interaction verbale :

333	N :	Euh ++ c'est ma mère qui +++ il y a une voiture. Euh + j'ai peur (sourire). Quelle est votre profession ?
334	H :	Je suis écolière
335	N :	Où ?
336	H :	Ecole TRAN QUOC TOAN et vous ?
337	N :	Je suis étudiante en français ++ euh + de l'Université à Cantho. Ah + est-ce que euh ++ est-ce que +++ euh ++ qu'est-ce que tu fais le week-end ?

338 H : Le week-end + le samedi euh ++ je + je fais au shopping avec mes parents et puis euh + euh je retourne la maison, et regarder la télé. Dimanche + je fais des exercices et sortir avec mes amis et vous ?

[Enregistrement n°13]

L'étudiante N dans cette séquence a recours à l'auto-reformulation lors de la prise de parole. En effet, on s'aperçoit que cette étudiante a beaucoup hésité à exprimer son intention. Elle a du mal à choisir un mot interrogatif adapté à sa question : elle a répété « est-ce que » mais elle n'arrive pas à achever son énoncé. Finalement, elle a adopté « qu'est-ce que » comme solution. Le changement du mot interrogatif dans ce cas prouve que cette étudiante a restructuré sa question pour exprimer exactement son intention à sa partenaire.

1.3.1.4.2 Hétéro-reformulation

Selon M.M. Gaulmyn (1987), l'hétéro-reformulation est une activité interactionnelle dans laquelle l'un des interactants intervient dans la mise au point de l'énoncé que l'autre a produit ou est en train de produire. Ce type de reformulation constitue aussi un processus interactif de compréhension et de programmation discursive auquel coopèrent les locuteurs. En effet, certaines reformulations permettent au locuteur de se placer dans une situation d'écoute plus ou moins compréhensive. Pour ce type de reformulation, les interlocuteurs doivent s'entendre sur leur tâche conversationnelle. La reformulation de la parole du partenaire, qui se manifeste dans les extraits tirés de la conversation ci-dessous entre Anh (A) et Hao (H) et entre Le (L) et Emilie (E), constitue le point de départ d'une intervention.

361 H : J'aime voyager avec euh ++ avec + avec ma sœur (sourire)

362 A : Pourquoi ?

363 H : Parce que elle est très dynamique et elle a plus d'expériences que moi et euh elle sait elle sait qu'on doit faire euh ++ euh ++ (silence) euh ++ elle sait que nous faisons quoi pour avoir un mieux avoir un bon voyage

364 A : Quand vous voyagez vous, que vous que vous faire ?

365 H : (silence)

366 A : Dans le voyage, qu'est-ce que vous faites ?

367 H : Dans notre le voyage, je me baigner, me plonger, me promener, me pro ++ non je fais la promenade et cherche + cherche les souvenirs, les cadeaux pour mes parents

[Enregistrement n°14]

Dans cet extrait, on observe que l'étudiante H a du mal à comprendre la question de son interlocutrice « quand vous voyagez que vous faire ? ». Face à cette situation, l'étudiante A reformule tout de suite sa question dans le but de faciliter la compréhension de sa partenaire et de canaliser la conversation. D'ailleurs, la non compréhension du contenu d'une question est également à l'origine de la demande de clarification qui se manifeste dans un extrait de la conversation entre Le (L) et Emilie (E) ci-dessous.

412 L : Combien il est prix ?

413 E : Combien il est euh ++ ?

414 L : Prix, prix

415 E : Ah quel est le prix ? Alors il coûte 29,90 euros

416 L : Euh + vous pouvez ++ qu'est-ce que vous pouvez +++ euh je ++ j'ai acheté une nouveau téléphone Nokia bleu.

[Enregistrement n°16]

En observant cet extrait, nous voyons que la question de l'étudiante L a mis sa partenaire dans l'embarras. A la différence du premier extrait, la locutrice E n'a pas gardé le silence mais a demandé une clarification de sa partenaire. En guise de réponse à la sollicitation de sa partenaire, l'étudiante L a répété le mot « prix » pour que E puisse bien suivre son message. Et à son tour, E a compris et a corrigé cette question « Ah quel est le prix ? ». Dans cet extrait, nous soulignons la marque de l'intercompréhension entre L et E comme l'ont écrit E. Gülich et T. Kotschi : « Une reformulation est le résultat d'un "travail" spécifique d'un interlocuteur, signalé en général par un marqueur qui est la trace de ce travail, mais qui fonctionne en même temps comme une sorte d'instruction destinée à l'interlocuteur et visant à établir une relation sémantique déterminée. » (1987 : 66).

D’une façon générale, la reformulation, que ce soit, l’auto-reformulation ou l’hétéro-reformulation, apparaît en interaction verbale en classe de FLE. Les étudiants effectuent les activités de reformulation pour s’exprimer plus clairement et pour trouver des mots appropriés au cours de l’échange conversationnel. D’ailleurs, l’emploi des procédés de la reformulation en communication est également considéré comme une des stratégies d’évitement des étudiants. Cette stratégie les aide à limiter les fautes, à mieux organiser leur discours, à ne pas être en état d’embarras et à se préserver l’un l’autre.

1.3.2 Stratégies d’évitement

Dans les échanges conversationnels en classe de langue, la mise en place des stratégies d’évitement occupe une place importante. Elle concerne le degré de maîtrise du code linguistique, la compétence de communication ainsi que le souci de préserver la face des étudiants. En effet, au cours du processus communicatif en classe, les étudiants sont souvent confrontés aux difficultés d’expression concernant les règles de grammaire ou les mots qu’ils veulent produire. Ils n’arrivent pas toujours à s’exprimer comme ils le souhaitent car ils ne disposent pas des outils linguistiques nécessaires. Lorsqu’ils font face à un problème de communication qui les embarrasse, ils utilisent donc des stratégies d’évitement en changeant brusquement de sujet ou en gardant le silence comme l’écrit C. Kramsch : « Le locuteur évite de parler des choses pour lesquelles il ne connaît pas les structures linguistiques, soit en gardant le silence, soit en changeant de sujet. » (1984 : 85).

Il nous semble important d’aborder dans notre analyse trois stratégies communicatives que les étudiants utilisent souvent pour résoudre ce qu’ils se représentent comme un obstacle à la communication : changement de sujet, inachèvement de l’énoncé et coproduction langagière.

1.3.2.1 Changement de sujet

Le changement de sujet au cours de la communication est vu comme une des stratégies les plus fréquentes chez les étudiants quand ils rencontrent des difficultés d'expression sur le thème abordé comme l'a remarqué E. Goffman :

> « Dès lors qu'une personne a pris le risque d'une rencontre, d'autres procédés d'évitement entrent en jeu. Par mesure de défense, on écarte le sujet et les activités qui pourraient révéler des éléments contradictoires avec la ligne d'action que l'on suit. On change d'activités ou de sujet de conversation aux moments opportuns. » (Goffman E., 1974 : 18)

Par ailleurs, les activités langagières des étudiants en classe de FLE prennent souvent la forme d'une coopération qui se produit dans le cadre d'un échange conversationnel. A cet égard, devant l'embarras d'un participant, le changement d'activités ou de sujet de conversation est considéré comme une entraide qui lui permet de se préserver, de ne pas donner une mauvaise image devant les autres et de faciliter l'intercompréhension. La séquence suivante tirée de la conversation entre Hang (H) et Ngoc (N) montre bien ce phénomène.

328	H :	Comment voyez-vous cet appartement ?
329	N :	Euh ++ cet appartement est large et conforme et très beau
330	H :	Combien vous devez payer ?
331	N :	Je paie 600000
332	H :	Comment la vie euh + comment est la vie ici ?
333	N :	Euh +++ c'est ma mère qui +++ il y a une voiture. Euh + j'ai peur (sourire). Quelle est votre profession ?
334	H :	Je suis écolière
335	N :	Où ?

[Enregistrement n°13]

Dans cette séquence, nous voyons l'embarras de l'étudiante N lorsqu'elle rencontre des difficultés dans la recherche d'une réponse appropriée à la question de son interlocutrice. Après un certain moment d'hésitation, afin de poursuivre la

conversation et de ne pas perdre sa face, elle a décidé de présenter sa réponse. Toutefois, cette dernière ne correspond pas du tout à la question de sa partenaire car elle porte sur une autre activité du dialogue. Malgré cela, cette réponse a vraiment aidé l'étudiante N à surmonter des moments difficiles en interaction. En ce cas, H. Griggs a noté : « Un souci de préserver la face peut mettre un frein à l'explication de difficultés linguistiques et à leur éventuelle résolution, en amenant les interlocuteurs à adopter une stratégie d'évitement consistant à amoindrir ou même à dissimuler un problème. » (1993 : 69). Il est vrai que dans une telle situation, l'étudiante N doit se débrouiller à sa façon en produisant une réponse pour ne pas rester longtemps dans l'embarras. Pour elle, se trouver en cet état devant les autres signifie également perdre la face. La réponse portant même sur une autre activité à ce moment-là serait la bonne solution pour elle afin de sortir d'une situation désavantageuse.

Dans l'ensemble, la stratégie de changement de sujet joue un rôle important dans les échanges conversationnels des étudiants en classe de FLE. Devant les obstacles du dire, ces derniers ont tendance à trouver des solutions adéquates en changeant d'activités ou de sujet de conversation dans le but de ne pas rompre la chaîne parlée, d'assurer l'intercompréhension et de mener à bien l'interaction. F. Cicurel a noté à ce propos : « Les apprenants cherchent ensemble à trouver une solution, chaque énoncé produit est une approche de la ″solution″ et l'on peut dire qu'il y a co-apprentissage car l'énoncé entendu met sur la voie. » (1994 : 100).

1.3.2.2 Inachèvement de l'énoncé

Dans la pratique de l'oral d'une langue étrangère, l'inachèvement de l'énoncé est considéré comme une stratégie utilisée par les étudiants quand ils sont confrontés aux difficultés d'expression soit par insuffisance linguistique, soit par un problème psychologique. Ils laissent en suspension leurs idées ou abandonnent leurs énoncés comme l'a remarqué B. Gardin : « L'inachèvement de l'énoncé est bien sûr l'un des premiers indices et la forme extrême de la difficulté à dire. » (1988 : 10). Pour C. Blanche-Benveniste (2000), l'inachèvement de l'énoncé est aussi considéré comme un

échec de la part du locuteur qui l'oblige à changer de construction. La séquence suivante portant sur la conversation entre An (A) et Binh (B) présente bien cette situation.

61 B : J'aime bien les chansons euh + et toi ?

62 A : Euh ++ oui, j'aime bien. Euh + est-ce que vous pouvez parler moi de votre loisir ?

63 B : J'ai beaucoup de loisirs mais j'aime bien faire du sport et regarder le film. Et euh +++ euh +++ et toi ?

64 A : J'aime écouter de la musique + pendant cinq heures chaque jour

[Enregistrement n°4]

A travers cette séquence, nous observons que l'étudiant B a des difficultés lexicales pour s'exprimer car il n'arrive pas à citer ses loisirs. Cela se traduit par son hésitation assez longue. En fait, il veut dire quelque chose de plus, mais à cause de ces difficultés, il doit terminer brusquement son énoncé en passant tout de suite le tour de parole à son interlocuteur. De cette façon, il peut non seulement contourner ses difficultés momentanées, échapper son état d'embarras mais aussi assurer le flux de la communication.

D'ailleurs, les énoncés inachevés sont parfois accompagnés du non verbal, qui les rend plus compréhensibles. Et les interlocuteurs tâchent de changer d'activités pour que leur partenaire sorte de la situation difficile comme dans la séquence suivante :

66 A : J'aime écouter de jazz et rock

67 B : Le rock ? Tu aimes PHAM ANH KHOA ?

68 A : Oui, j'aime bien

69 B : Euh + tu ++ tu euh ++ tu joues ++ tu jouer quelques, euh + quelques (silence)

70 A : Euh ++ etc.

71 B : Euh ++ j'aime faire du sport quand je suis libre avec mes amis. Euh + et spécialement j'aime du basket-ball et regarde du football euh + mais je n'ai pas beaucoup de temps pour jouer. Et vous, tu aimer quel sport ?

[Enregistrement n°4]

Comme on peut le contaster à travers le silence dans cette séquence, l'étudiant B a du mal à s'exprimer. Il n'arrive pas à trouver un mot approprié pour achever son énoncé. Dans ce cas, garder le silence selon lui est considéré comme une bonne solution afin de ne pas commettre des erreurs dues aux lacunes lexicales. Devant la difficulté d'expression de son partenaire, l'étudiant A produit le mot « etc. » avec l'intention de laisser passer la question de ce dernier et de ne pas rompre la chaîne parlée. Il est donc vrai que la solution de l'étudiant A rend la communication efficace. La preuve en est que l'étudiant B a repris tout de suite son tour de parole et qu'il a posé une autre question à son interlocuteur.

Dans l'ensemble, les deux séquences susmentionnées rélèvent les difficultés qui amènent le locuteur à faire des énoncés inachevés. Ces énoncés sont souvent accompagnés de tours de parole.

1.3.2.3 Co-production langagière

Au cours du processus communicatif en classe de langue, nous constatons que le discours produit par les étudiants se manifeste souvent sous forme de coproduction langagière. L'un des étudiants produit un énoncé incomplet qui est comblé ensuite par un autre étudiant. Selon T. Jeanneret (1999), la coénonciation est considérée comme la coconstruction à deux locuteurs (au moins) d'un segment conversationnel. La collaboration énonciative entre ces derniers vise à construire ensemble des actes de langage afin de résoudre un problème de formulation. Pour ce faire, il est nécessaire que chacun fasse des efforts pour parvenir à la réussite de la communication. En effet, chacun des étudiants espère bien s'exprimer et faire bonne figure devant son partenaire. Par ailleurs, le discours produit nécessite de porter toujours un sens collectif. Chaque énoncé transmis est reçu par l'interlocuteur et celui-ci essaie de faire des actes de langage conforme à ce qu'il reçoit comme l'a souligné F. Cicurel : « Le discours produit par un individu contribue à la construction d'un discours collectif, il en est le tissu. Le dialogue est co-construit par l'ensemble des locuteurs et le dire des apprenants devient le dire de l'enseignant. Chacun est soi mais chacun est aussi co-responsable ou

co-producteur du discours collectif. » (1990 : 95). L'extrait tiré de la conversation ci-dessous entre Huong (H) et Thinh (T) nous montrera la collaboration énonciative.

232	H :	Oui, merci. Et + euh + combien vous payez par mois ?
233	T :	Argent ? Ah + environ 140 euros
234	H :	140 euros ? Euh ++ hỏi gì nửa ta ? Quên mất tiêu rồi ?
235	T :	A quelle heure ?
236	H :	Ah, euh ++ à quelle heure ++ à quelle heure on éteint la + euh + de la lampe ?

[Enregistrement n°10]

Dans cet extrait, l'étudiante H a du mal à s'exprimer car la continuité de ses idées est momentanément interrompue. Elle a oublié le sénario qu'elle avait préparé avec son partenaire T. Elle doit avoir recours à sa langue maternelle pour demander une aide à son partenaire. Cette solution peut l'aider à sortir de cette situation désavantageuse et à compléter le tour. Devant la difficulté de sa partenaire, l'étudiant T lui a donné tout de suite une suggestion. Le support à temps de l'étudiant T permet à sa partenaire de reprendre rapidement son tour de parole.

D'ailleurs, nous voulons également aborder un autre extrait de l'enregistrement n°8 portant sur la co-production langagière sous forme de la reformulation des propos de deux interlocuteurs Sang (S) et Tinh (T).

159	T :	Maintenant je suis étudiant de pédagogie de l'Université de Cantho
160	S :	Euh + je connais que vous ouvrir + ouvriez un magazine du ++ dans ++ dans le café (sourire)
161	T :	(sourire) Oui, un magasin ++ pour vendre les revues
162	S :	Euh ++ qu'est-ce que vous avez fait de plus +++ ?
163	T :	(silence) (sourire)
164	S :	Qu'est-ce que vous allez faire plus tard ?
165	T :	Euh +++ dans l'avenir, je veux euh ++ je voudrais devenir professeur de français

[Enregistrement n°8]

Dans cet extrait, nous voyons que l'étudiant T a des difficultés à dire à cause du manque de clarté dans la question de son interlocuteur. Il a beaucoup hésité lors de la recherche des actes de langage appropriés. En effet, il est clair que l'étudiant S a mal utilisé deux mots « de plus » et « plus tard ». Au lieu de dire « Qu'est-ce que vous allez faire plus tard ? », il a produit « Qu'est-ce que vous avez fait de plus ? ». Conscient de son erreur, l'étudiant S a tout de suite reformulé sa phrase en disant « Qu'est-ce que vous allez faire plus tard ? ». La reformulation spontannée a aidé son interlocuteur à bien orienter sa réponse et à débloquer son obstacle communicationnel comme l'a noté T. Jeanneret : « Le tour de parole est clairement en cours de construction […] et l'alternance entre locuteurs a lieu non pas à une frontière potentielle de constituant mais au sein même de la formulation d'un constituant et en raison même du caractère problématique de cette formulation. » (1999 : 264-265).

En général, la co-production langagière en interaction en classe de FLE est le résultat du processus de collaboration énonciative entre les étudiants. Cette collaboration amène les étudiants à s'entraider afin que chacun d'entre eux puisse surmonter plus facilement les obstacles linguistiques qui se dressent sur leur passage et assurer sa chaîne parlée.

> « Le sens n'est pas donnée par l'énoncé, il ne saurait y avoir sens sans la co-présence des co-énonciateurs : l'autre m'est nécessaire pour savoir ce que je dis ou plus exactement pour construire le sens de ce que je dis : mon énoncé est un hiéroglyphe pour le déchiffrage duquel j'ai besoin de l'autre. »
>
> (Gardin B., 2005 : 66)

Dans l'ensemble, lorsque les étudiants font des échanges autour d'un thème désigné, ils s'efforcent d'achever leur tâche conversationnelle. A travers ce processus, les principales difficultés identifiées chez eux sont issues du manque de lexique ou du choix de lexique non approprié et de la structuration des énoncés. Pour résoudre ces difficultés, les étudiants ont utilisé des stratégies de compensation (l'alternance codique, la simplification, l'autocorrection et la reformulation) et des stratégies d'évitement (le changement de sujet, l'inachèvement de l'énoncé et la coproduction

langagière). Le recours à ces stratégies leur permet d'une part de se faire comprendre, de compenser leur compétence linguistique, et d'autre part d'éviter de commettre des erreurs, d'échapper des états d'embarras, de se préserver l'un l'autre et surtout de mener à bien l'interaction. Selon M. Pescheux (2007), la classe de langue est considérée comme la meilleure source de matériel didactique pour tout apprenant car elle offre l'occasion unique d'observer et de développer consciemment des stratégies d'interaction entre l'individu et le groupe. D'ailleurs, toujours selon cet auteur, l'apprenant en milieu scolaire peut également apprendre à élargir son horizon linguistique, personnel, social, et à tester sa capacité à assumer temporairement une identité étrangère.

En bref, l'analyse des enregistrements effectués en classe de FLE a permis de mettre en lumière des spécificités énonciatives majeures du processus communicatif entre étudiants en milieu scolaire. Elles sont constituées par l'apparition d'énonciations d'un autre ordre que l'énonciation liée au monde réel de la classe de langue, et la situation d'enseignement/apprentissage est un endroit où s'opère un « conglomérat d'énonciation » (Porquier R., 1984b : 109). Il s'ensuit que les interactants « jouent avec les énonciations » par des va-et-vient entre le monde réel de la classe de langue et un monde simulé pour satisfaire le but de l'interaction qui est d'enseigner/apprendre la langue.

Toutefois, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est un processus social. La réalisation des simulations de situations de la vie quotidienne entre étudiants non natifs est confrontée aux difficultés à développer leur compétence de communication car ils ne possèdent pas de modèle socioculturel approprié. En ce cas, la communication exolingue joue un rôle primordial comme le souligne C. Springer : « C'est en situation de communication dite ″exolingue″ que l'on peut vérifier la capacité de la personne à retrouver les réflexes langagiers permettant de faire face aux situations que l'on a soigneusement délimitées. » (2004 : 164). Ainsi, on passe d'une étude de l'acquisition centrée sur les connaissances linguistiques de l'apprenant dans la langue cible à une étude des processus de gestion et de construction du répertoire

langagier dans l'interaction. L'analyse ci-dessous nous permettra de comparer les situations de communication en milieu scolaire et les situations d'interaction en milieu naturel. D'ailleurs, cette analyse contribue également à confirmer les informations recueillies par le questionnaire et à observer en situation les conduites communicatives des apprenants vietnamiens devant les difficultés de production.

2. Analyse des enregistrements en milieu « naturel »

Toute communication est socialement située. Ses différentes pratiques sont soumises à des variables liées au contexte, au(x) système(s) linguistique(s) et culturel(s) mis en interaction et aux interlocuteurs. Ces variables inhérentes à la communication conditionnent son déroulement ainsi que les différentes interprétations des discours. Dans le cadre de la présente recherche, l'analyse du processus d'échanges conversationnels en milieu naturel entre étudiants de FLE et locuteurs natifs du français a pour objectif d'une part de mettre en lumière dans quelle mesure les interactions de contact exolingue diffèrent des interactions en classe de langue. D'autre part, elle nous permet également d'avoir un regard nouveau portant sur le fonctionnement des discours en classe de langue étrangère. D'ailleurs, cette analyse vise aussi à examiner les difficultés éprouvées par les étudiants de FLE dues à l'existence de différences dans le comportement communicationnel avec des locuteurs natifs du français dans ce processus communicatif.

2.1 Asymétrie des compétences langagières entre les participants

Le terme « communication exolingue » désigne toute communication se déroulant entre un locuteur natif et un locuteur non natif et caractérisée par l'inégalité du répertoire linguistique et des compétences communicationnelles des interlocuteurs. Ce type de communication en milieu naturel est considéré comme une occasion propice pour étudier la manière dont les locuteurs de langues/cultures différentes manifestent des asymétries de leurs compétences linguistiques et acquièrent une deuxième langue. Les locuteurs sont généralement conscients des divergences significatives entre leurs

répertoires linguistiques. Ils adaptent leurs comportements communicatifs ainsi que leur structuration de l'interaction pour régler les problèmes dus à l'inégalité linguistique.

Selon R. Porquier (1984), la communication exolingue est caractérisée par l'absence d'un contrat didactique qui préconise un usage spécifique de la langue, le plus souvent caractérisé par un regard orienté vers la langue ou encore vers la norme qui assure l'intercompréhension. Selon cet auteur, la qualité exolingue d'une conversation réside dans l'inégalité des compétences linguistiques des interlocuteurs. En ce sens, P. Bange (1992a) considère la communication exolingue comme une forme particulière d'interaction dans laquelle les significations véhiculées sont déterminées par l'intégalité des compétences linguistiques des interlocuteurs. D'après lui, ce type de communication est établi par une fragilité liée à la différence de compétence linguistique entre LN et LNN, aux différences au niveau pragmatique et aux savoirs quotidiens.

2.1.1 Asymétrie linguistique entre les interlocuteurs en milieu naturel

Nous avons déjà susmentionné dans le cadre théorique que certaines recherches interactionnistes envisagent l'échange verbal non pas comme la simple transmission d'un message du destinateur au destinataire, mais comme accumulation successive de ce processus dans une situation donnée. De ce point de vue, l'échange verbal est vu comme l'interaction qui peut être caractérisée à la fois par les effets mutuels exercés, par les sujets participants et par les influences réciproques entre ces sujets participants et la situation environnante.

Comme le soulignent beaucoup de recherches sur la communication, le sujet-émetteur et le sujet-récepteur mettent en œuvre l'ensemble de leur connaissances. On constate que les interactants apparaissent non seulement au niveau de leur compétence linguistique mais également au niveau d'autres compétences. Par conséquent, il n'existe pas d'interaction dans laquelle la relation entre interactants soit parfaitement symétrique. Toute interaction est plus ou moins asymétrique dans la mesure où ils n'ont

ni le même savoir ni les mêmes vécus sur lesquels fonde leur maîtrise de la langue. L'asymétrie des savoirs et des compétences au sein de l'interaction exolingue rejaillit aussi sur les activités de discours. En effet, les participants face à l'asymétrie linguistique prêtent attention non seulement à l'objet thématique de l'interaction, mais également à l'adaptation de la forme linguistique des paroles.

En outre, les participants au cours de l'échange conversationnel en milieu naturel envisagent aussi l'apparition de problèmes de coordination des activités communicationnelles car « la réussite communicative en situation d'asymétrie linguistique dépend d'un travail accru d'intelligibilisation fondé sur la coopération des interlocuteurs, accompagné d'une répartition fonctionnelle des tâches entre le partenaire linguistiquement fort et le partenaire linguistique faible. » (Alber J.L., Py B., 1986 : 83). Par ailleurs, les participants focalisent encore leur attention sur l'intention de l'interlocuteur « en raison des divergences codiques qui séparent les interlocuteurs, la conversation exolingue exige […] de leur part une collaboration accrue afin d'assurer la construction commune de la conversation. » (De Pietro J.F., 1988 : 254). Toujours selon cet auteur, ce sont ces divergences codiques des partenaires constitutives de la communication exolingue qui entraînent une bifocalisation de l'attention sur l'objet thématique et sur les problèmes susceptibles d'apparaître en cours d'interaction, dans la production ou dans la compréhension.

2.1.2 Bifocalisation au cours des échanges conversationnels

L'objectif des recherches interactionnistes sur l'acquisition d'une langue étrangère est d'explorer les formes possibles d'activités, de contextes et de modes d'interaction. Durant les interactions exolingues, les interactants doivent se focaliser à la fois sur l'objet thématique de la discussion et sur la résolution des obstacles linguistiques ou discursifs auxquels ils sont confrontés. On appelle ces concentrations simultannées la bifocalisation.

D’après P. Bange, la notion de « bifocalisation » se définit de la manière suivante : « On peut considérer que la communication exolingue a lieu dans les conditions d’une bifocalisation : focalisation centrale de l’attention sur l’objet thématique de la communication ; focalisation périphérique sur l’éventuelle apparition de problème dans la réalisation de la coordination des activités de communication. » (1992b : 56). Selon cet auteur, toute action de communication comporte d’une part des opérations de production de sens et d’autre part un contrôle de ces opérations. En effet, la notion de « bifocalisation » sert à décrire le fait que les interlocuteurs portent leur attention de manière alternative ou simultanée sur l’objet thématique de la communication et sur le code de la communication lorsque des problèmes formels apparaissent dans la production ou la compréhension. Pour assurer l’intercompréhension de la production orale, la bifocalisation donne lieu à un processus de décodage de reconstruction des intentions du locuteur et d’évaluation de ce qui est reconstruit. La construction de sens dépend du respect des principes de coopération par les locuteurs relativement à l’échange interactionnel.

La manifestation de la bifocalisation se trouve souvent en cas de difficultés de communication des participants au cours du processus d’échange conversationnel en milieu naturel (non compréhension, malentendus, appels à l’aide ou offre de collaboration, etc.). En effet, lorsque deux interactants ou plus se basent sur une langue non première pour effectuer des échanges verbaux, cela peut entraîner des difficultés de communication. Ces difficultés peuvent survenir à différents niveaux chez le locuteur natif ou chez le locuteur non natif dans la compréhension ou la production. Dans la plupart des cas, un locuteur non natif se trouve défavorisé par rapport à un locuteur natif quant à la compétence linguistique et au savoir culturel nécessités pour mener à bien l’interaction. D’ailleurs, la langue qu’utilise le sujet non natif n’est pas la même que celle du natif. L. Selinker (1972) a affirmé que les énoncés en langue seconde ont des caractéristiques de production différentes des énoncés du locuteur natif, mais ils ne tendent pas forcément vers le système de la langue première. Un problème d’encodage du locuteur non natif, en raison de différences de systèmes linguistiques, produit une interférence qui induit une difficulté pour la compréhension.

Une des caractéristiques de la communication exolingue est que l'incompréhension arrive souvent aux interlocuteurs. Chacun des participants n'est jamais sûr d'avoir bien compris son partenaire et ni d'être compris par l'autre. P. Bange (1997) observe que la communication exolingue est une communication à risque sur les deux plans de l'intercompréhension et de la relation. En ce sens, L. Mondada et S. Pekarek (2001) ont également remarqué que les compétences langagières se transforment, se consolident et se construisent à travers le processus dynamique de l'interaction, de la gestion de l'intercompréhension, de la négociation du sens et des positionnements réciproques. De là découle une bifocalisation potentielle entre l'attention accordée à la gestion de son bon déroulement et l'orientation ordinaire de l'interaction verbale vers une fin communicative fondée sur l'intercompréhension, tant en production qu'en compréhension. La séquence suivante tirée de la conversation entre Cang (C), Anne (A) et Duong (D) présente ce phénomène.

678	D :	Et vous ? Euh ++ quel est votre métier ?
679	A :	Je tiens une mercerie
680	D :	Pardon ?
681	A :	Je tiens une mercerie
682	D :	Euh ++ hum mercerie ++ ?
683	A :	Un magasin où on vend le fil à coudre et les boutons, ou les vêtements

[Enregistrement n°22]

Selon nos constatations, la locutrice non native D a du mal à comprendre le sens du mot « mercerie » dans l'énoncé de sa partenaire « Je tiens une mercerie ». Elle a demandé à cette dernière de le répéter en disant « Pardon ? ». Toutefois, elle n'arrive pas à comprendre le sens de ce mot. Cette incompréhension se voit à travers son hésitation « Euh ++ hum mercerie ++ ? ». Devant cette situation, la locutrice native A lui a expliqué le sens du mot « mercerie », « un magasin où on vend le fil à coudre et les boutons, ou les vêtements ». Ainsi, on s'aperçoit que la locutrice native se focalise à la fois sur le sujet du dialogue et sur l'explication sémantique du mot « mercerie » pour aider sa partenaire non native à surmonter des difficultés momentanées, à parvenir à une intercompréhension et à assurer le bon déroulement de la communication.

2.1.3 Les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA)

Dans la perspective à la fois émique et étique adoptée par les interactionnistes qui se sont intéressés aux interactions exolingues dans ses liens avec l'acquisition. Ce type d'interaction est effectivement à l'origine de l'acquisition fortuite puisqu'il provoque un rapport asymétrique entre les interlocuteurs par un niveau différent en langue. Par ailleurs, le déroulement de l'interaction de ce type est simultanément négocié dans le but d'assurer une compréhension mutuelle. Il est donc nécessaire d'avoir une co-répartition des rôles où l'un des deux prend et se voit attribué le rôle d'expert, tandis que l'autre prend et se voit attribué le rôle de novice. C'est cette co-distribution des rôles qui va permettre que certaines données de la langue cible fournies par le partenaire expert puissent devenir objet potentiel d'acquisition par le partenaire novice, à l'occasion de certains moments particuliers de l'interaction. Ces séquences de négociations sur la langue sont appelées « séquences potentiellement acquisitionnelles » ou SPA (De Pietro J.F., Matthey M., Py B., 1989).

Dans la même perspective, B. Py (1990) a également développé la notion de SPA comme « des séquences qui articulent deux mouvements complémentaires : un mouvement d'autostructuration par lequel l'apprenant enchaîne de son propre chef deux ou plusieurs énoncés, chacun constituant une étape dans la formulation d'un message, et un mouvement d'hétérostructuration par lequel le natif intervient dans le déroulement du premier mouvement de manière à le prolonger ou à le réorienter vers une norme linguistique qu'il considère comme acceptable. » (1990 : 83). D'après cet auteur, les SPA sont considérées comme toute séquence conversationnelle exolingue organisée autour d'un problème de formulation rencontré par le locuteur non natif, et perçu comme tel soit par lui-même, soit par son interlocuteur natif, épisode suivi de la présentation d'une donnée traitée comme telle par le locuteur non natif. De telles séquences ont pour fonction de constituer des contextes conversationnels propices à l'acquisition d'un élément de L2. En effet, la notion de SPA est une séquence conversationnelle exolingue, propre à la communication entre un locuteur natif de la langue cible et un locuteur non natif, quelqu'un qui parle une autre langue maternelle et

qui ne maîtrise pas très bien la langue de l'échange. Elle rassemble des formes discursives interprétables comme traces d'opérations cognitives, constituant un apprentissage de la langue dans laquelle se déroule l'interaction.

D'ailleurs, les SPA ont également un lien étroit avec le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère en interaction. Les interactions entre apprenants et locuteur natif de la langue apprise comprennent des séquences caractéristiques où paraissent se concentrer les processus centraux d'acquisition. De plus, les SPA sont dépendantes de l'intercompréhension et des jugements d'acceptabilité du locuteur natif. Lors d'une interaction « asymétrique » peuvent apparaître des « pannes conversationnelles », moments où la communication n'est plus possible pour des raisons de malentendu, d'ambiguïté, d'incompréhension. Les participants se mobilisent alors pour tenter de résoudre cette panne et de poursuivre l'interaction en cours. D. Coste (2002) souligne qu'en communication exolingue, il existe des moments de focalisation sur les formes linguistiques et de négociation entre interlocuteurs, moments qui présentent des séquences potentiellement acquisitionnelles. Les SPA qui ne sont pas sans analogie avec des échanges ternaires généralement observés en classe, encore que les réalisations en soient plus diversifiées quant à l'initiative et à la gestion des tours de parole.

Nous remarquons ainsi que dans les deux situations (scolaire et naturelle), les participants se trouvent dans un état où ils ressentent le besoin d'opérer une focalisation sur la forme et où il sollicite une aide métalinguistique et métacommunicative que le locuteur natif ou l'enseignant met à leur disposition. D'ailleurs, il y a mise en œuvre et développement des savoir-faire interactionnels dans l'interaction exolingue, car le non natif est amené à adopter dans ce type d'interaction le rôle d'un interactant autonome capable de collaborer à la gestion des problèmes d'intercompréhension et à la construction des buts communicationnels. C'est également le point de vue qu'adopte M.T. Vasseur lorsqu'elle écrit qu'« il semble bien qu'on n'apprenne pas à mettre en place les seules formes linguistiques dans le cadre de formats centrés sur le code. On apprend plutôt à gérer l'ensemble de la tâche avec l'autre » (1993 : 39).

2.2 Difficultés de compréhension mutuelle des participants en échange conversationnel en milieu naturel

La réussite de toute interaction verbale repose essentiellement sur la capacité des interlocuteurs à produire du discours non seulement compréhensible pour l'autre mais aussi acceptable sur le plan formel. En effet, l'interaction verbale ne peut être réduite à la stricte transmission et réception d'une information. Elle doit être caractérisée à la fois par l'enchaînement d'influences mutuelles entre les sujets parlants à travers l'échange verbal et par l'enchaînement de relations constructives entre l'énonciation et la situation environnante.

La collaboration des participants à la construction du sens joue un rôle primordial car elle « implique la reconstruction par l'interlocuteur de l'intention du locuteur sur la base d'un décodage linguistique […] en mettant en corrélation, au moyen d'inférences conversationnelles, l'énoncé décodé et l'interprétation de la situation. » (Bange P., 1996 : 194). A cause de l'inégalité des compétences des interlocuteurs, la compréhension du discours du partenaire constitue parfois une tâche difficile car chaque interactant n'est pas toujours sûr d'avoir bien compris l'autre. La gestion de l'intercompréhension se confronte donc à de nombreux obstacles que les interactants doivent affranchir. L'étude des interactions verbales que nous avons enregistrées montre que l'asymétrie linguistique a abouti à des moments d'incompréhension entre nos étudiants de FLE et leur interlocuteur natif du français. Dans cette partie, nous nous focalisons sur l'identification des difficultés de communication ainsi que sur les stratégies qui consistent à compenser les lacunes de production et de compréhension.

2.2.1 Identification des difficultés de compréhension

Il n'existe pas d'interaction tout à fait symétrique dans les communications exolingues. De plus, il existe également une divergence entre eux par rapport à la fois à leurs caractéristiques socioculturelles, à leurs habiletés linguistiques, à leur statut et à

leur rôle. Lorsqu'ils entrent en contact, il peut arriver le problème de compréhension en raison de l'inégalité des compétences linguistiques, surtout quand le locuteur natif emploie le langage quotidien.

Outre l'asymétrie interactionnelle, nous observons dans le cadre de notre corpus qu'il y a également un écart portant sur la compétence de communication. Cela se manifeste à travers l'emploi des énoncés inappropriés à la norme sociolinguistique chez les étudiants, ceux qui peuvent entraîner des malentendus avec leur partenaire français. Ces malentendus ont pour origine le double codage d'une même réalité, c'est-à-dire les interprétations/compréhensions contradictoires d'un même énoncé entre interlocuteurs. Selon P. Bange (1992), il existe en interaction exolingue une « fragilité » dans l'établissement de l'intercompréhension, dans l'interprétation de l'intention de l'interlocuteur et dans l'évaluation des comportements culturellement déterminés. A la différence de l'interaction en classe de langue, l'objectif des interactions en milieu naturel est de transmettre la « fragilité » dans l'interaction entre natif et non natif dans laquelle ces derniers font attention à l'objet thématique de l'interaction et à la forme linguistique des paroles.

Les difficultés de compréhension en interaction exolingue se manifestent généralement par la présence d'un dysfonctionnement dans les échanges des interlocuteurs. Nous pouvons relever dans cette analyse les traces sociolinguistiques qui voilent les divergences de savoir linguistique et de savoir socioculturel entre le locuteur natif et non natif. Ces divergences sont également considérées comme les sources du malentendu.

2.2.1.1 Difficultés causées par la divergence linguistique

La divergence de compétence linguistique entre les sujets dans notre corpus est repérée par les problèmes de compréhension qui sont manifestés dans l'emploi du langage de tous les jours du locuteur natif. En effet, nous voyons que les Français dans notre corpus ont souvent employé le vocabulaire de la vie quotidienne. Ce type de

vocabulaire appartient au registre familier qui est le plus utilisé en interaction verbale quotidienne. Les séquences ci-dessous nous permettront de voir les difficultés de compréhension des étudiants de FLE Cang (C) et Hai (H) en interaction avec leur interlocuteur natif Manu (M) en milieu naturel.

495	C :	Bonjour Manu
496	M :	Ça va ?
497	C :	Oui, ça va. Qu'est-ce que tu fais ?
498	M :	Je suis en train de lire un bouquin sur la bouffe
499	C :	Ah oui alors ++ euh ? C'est quoi un bouquin sur la bouffe ?
500	M :	Oui, c'est un bouquin gastronomique
501	C :	Gastronomie vietnamienne ou gastronomie française

[Enregistrement n°19]

619	H :	Est-ce que tu aimes sortir tout seul ou avec des amis ?
620	M :	J'aime bien sortir entre potes et ++ euh pour ++ aller déconner en boîte
621	H :	Et alors c'est euh ++ c'est quoi déconner ?
622	M :	Ouais, ouais s'amuser XX
623	H :	Et où aimes-tu aller ?
624	M :	En boîte de nuit ou ++ au cinéma ou euh ++ dans un dans un bar animé

[Enregistrement n°21]

En observant deux exemples susmentionnés, nous voyons que le type de vocabulaire qu'utilise le locuteur natif du français n'est pas le même que celui des étudiants. En effet, le locuteur natif du français a employé le vocabulaire familier « bouquin », « bouffe », « déconner » à la place de « livre », « cuisine », « s'amuser » lors qu'il fait des échanges conversationnel avec son partenaire. L'emploi de ce type de vocabulaire vise à animer l'échange conversationnel et à raccourcir progressivement la distance avec son interlocuteur. Selon C. Duneton (1998), dans toutes les occasions de la vie ordinaire, dans les situations informelles entre amis, proches, collègues, l'emploi du registre familier implique un degré d'intimité entre les interlocuteurs et conjointement un refus des rapports cérémonieux qu'exige la langue soutenue ou académique. Cependant, cet emploi lexical amène les étudiants C et H à des difficultés

de compréhension car la valeur référentielle de ce type de vocabulaire est différente de celle que le natif attribue. La manifestation de ces difficultés dans deux exemples susmentionnés est marquée par une question « c'est quoi ? ». Ce fragment de conversation nous montre les efforts des deux interlocuteurs dans l'intercompréhension par une reconstruction des valeurs référentielles et par la mise en relation des différentes valeurs pour accéder au sens partagé.

En effet, les étudiants C et H se trouvent dans l'embarras face aux réponses de leur interlocuteur natif. Cet embarras se voit à travers leurs demandes de clarification « Ah oui alors ++ euh ? C'est quoi un bouquin sur la bouffe ? » et « Et alors c'est euh ++ c'est quoi déconner ? ». Il est vrai que ce type de vocabulaire est étranger aux étudiants car il n'apparaît pas encore dans les échanges conversationnels en classe. Selon nos constatations, toutes les conversations que simulent les étudiants en classe ne contiennent qu'un seul mot familier « chérie » (enregistrement 3) tandis qu'il y a plus de 33 mots de ce type lexical dans le corpus hors classe. Par ailleurs, C. Duneton (1998) a également remarqué qu'il existe plus de mille mots et expressions familiers souvent utilisés dans la vie réelle. Ils sont apparus dans diverses situations de la vie quotidienne. C'est pour cette raison que les étudiants de FLE ont du pein à maîtriser ce type de vocabulaire. D'ailleurs, le français des jeunes provoque souvent des difficultés de communication aux étrangers. Il est nécessaire de citer deux modalités qui interviennent dans le cadre de notre corpus : la troncation et le verlan. Les séquences suivantes portant sur les conversations entre Minh (M), Ngoc (N), Pierre (P) dans la séquence 1 et entre Cang (C) et Manu (M) dans la séquence 2 présentent bien ce phénomène.

844	M :	Vous êtes tous les français. Donc, vous êtes amateurs
845	P :	Pourquoi amateurs ?
846	M :	Quelque jours, amateur dans l'apprentissage, parce qu'il y a quelques jours vous travaillez et quelques jours vous voyagez, voilà
847	P :	Voilà, on fait une moite-moite
848	M :	Ouais
849	N :	C'est quoi moite-moite ?

850 M : Moitié-moitié

851 N : Ah, moitié-moitié

852 M : Moitié-moitié ?

853 P : Moitié-moitié

[Enregistrement n°24]

530 C : Tu penses qu'aller au restaurant est bien ou ce n'est pas bien ?

531 M : C'est bien ++ mais il faut que ce soit et ++ euh ++ et qu'il y a un bon rapport qualité prix

532 C : Euh si tu vas au restaurant, euh + on paie beaucoup ? Si on fait la cuisine, on paie beaucoup ?

533 M : Non, on paie moins si l'on fait la cuisine soi-même + mais c'est un plaisir d'aller au resto mais si ce sont des tueurs à gages, qu'ils assassinent sur les prix et que la bouffe n'est pas bonne. Ça sert à rien il vaut mieux euh se faire à manger soi-même

534 C : Resto c'est restaurant non ?

535 M : Oui

536 N : D'accords, et c'est vraiment quelquefois on va au restaurant quand même

537 M : Voilà quelquefois

[Enregistrement n°19]

En ce qui concerne la troncation, comme le montrent les deux exemples ci-dessus, nous constatons que le locuteur natif a utilisé la troncation. D'après J. Dubois et al. (1994), la troncation est considérée comme un procédé courant d'abréviation consistant à supprimer les syllabes finales d'un mot polysyllabique. Elle apparaît fréquemment dans les situations de communication familières et dans le parler des jeunes. Les mots tronqués ont une forme plus courte que leurs originaux. Selon nos constatations, les étudiants dans ces deux exemples ont du mal à comprendre les mots de troncation car ils n'ont pas encore pris contact avec ce type de mot lors de l'échange conversationnel en classe de langue. Cette incompréhension est marquée par leurs demandes d'explication « c'est quoi moite-moite ? » et « Resto c'est restaurant, non ? ». En ce cas, M.T. Vasseur (1990) souligne le rôle facilitant du natif et le fait que

la négociation est souvent le meilleur moyen pour progresser. Ainsi, l'ignorance du sens de ce type de mot influe sur le flux de la communication entre interactants.

Quant au verlan utilisé dans l'échange conversationnel en milieu naturel, l'extrait suivant tiré de la conversation entre Can (C) et Manu (M) aborde bien ce phénomène :

582	M :	Pour évacuer un peu la tension de la semaine, du travail. Le soir, ça fait du bien de faire du sport pour se relaxer
583	C :	Quelquefois, tu réserves euh ++ le temps pour faire la cour à la fille ?
584	M :	Ouais, j'aime bien draguer les meufs
585	C :	Euh +++ draguer les meufs euh +++ beaucoup ?
586	M :	Euh ++ quelques occasions

[Enregistrement n°20]

A travers cet extrait, on constate la difficulté de compréhension de l'étudiant C à travers une longue hésitation dans son tour de parole. La preuve en est qu'il y a un changement dans la réponse du locuteur natif. Au lieu de dire « Oui, j'aime faire la cour à la fille », il emploie le verlan dans son énoncé « Ouais, j'aime bien draguer les meufs ». Dans ce cas, le mot « meuf » est vu comme un verlan issu du mot « femme ». Ce changement amène l'étudiant C à l'embarras. Il a beaucoup hésité et a essayé de réfléchir au sens de l'énoncé en répétant la réponse « Euh +++ draguer les meufs euh +++ beaucoup ? ». Par l'acte de répéter, il espère également recevoir une explication de la part de son partenaire mais en vain : celui-ci n'a pas remarqué son intention communicative impliquée dans cette répétition. Il a dû finalement laisser tomber afin d'assurer le flux de la communication. En ce cas, F. Cicurel (1985) a souligné qu'à chaque instant, l'étudiant hésite, se corrige, s'interrompt pour demander une approbation. On peut parler d'« hésitations métalinguistiques » dans la mesure où elles portent sur le code.

Nous remarquons ainsi que les participants à la communication exolingue tendent à trouver des procédés de coopération pour assurer une transmission et une

interprétation correcte du message. Le locuteur non natif sollicite l'aide du locuteur natif et celui-ci suggère des explications en mettant en relation des éléments linguistiques, des objets de discours et des pratiques langagières nouvelles. Ces explications visent effectivement à faciliter la compréhension du locuteur non natif et à assurer le flux de la communication. D'une façon générale, les mots familiers apparus dans les conversations exolingues correspondent à la dimension affective (ou émotionnelle) mais aussi et surtout à la dimension axiologique. De plus, ces mots véhiculent toujours des valeurs sociolinguistiques qui régissent les stratégies de communication des interlocuteurs. J. Gumperz le souligne en ces termes : « Tout comportement verbal est régi par des normes sociales qui déterminent les rôles des participants, les droits et les devoirs à l'égard d'autrui, les sujets de discussion autorisés, les façons de parler appropriées et les manières d'introduire l'information. » (1989 : 69).

2.2.1.2 Difficultés causées par la divergence socioculturelle

Les difficultés dans la compréhension ne sont pas seulement dues au défaut linguistique, mais le manque de connaissances socioculturelles constitue également un obstacle au déroulement de l'interaction. En effet, l'interaction exolingue n'est pas dominée seulement par l'asymétrie linguistique car elle est un dialogue complexe où mécanismes identitaires, images de soi et de l'Autre et différences culturelles pèsent sur les interlocuteurs natifs et non natifs. En d'autres termes, en communication exolingue, la divergence des répertoires entre les participants se situe sur le plan de la compétence linguistique, et sur les connaissances socioculturelles entre les sujets parlants des langues maternelles différentes.

Dans la plupart des cas, un non natif se trouve défavorisé par rapport à un natif quant à la compétence linguistique et au savoir socioculturel quand il entre en conversation avec un locuteur natif. Bien des questions se posent, comme le fait remarquer D. Hymes : « Quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, à quel moment, où, de quelle manière » (1991 : 74). La divergence des

connaissances socioculturelles est présentée par la séquence suivante tirée de la conversation entre Cang (C), Anne (A) et Duong (D) :

678	D :	Et vous ? Euh ++ quel est votre métier ?
679	A :	Je tiens une mercerie
680	D :	Pardon ?
681	A :	Je tiens une mercerie
682	D :	Euh ++ hum mercerie ++ ?
683	A :	Un magasin où on vend le fil à coudre et les boutons, ou les vêtements
		[…]
709	D :	Avec ton travail, avec votre travail vous gagnez combien par mois ?
710	A :	Euh ++ euh je gagne 1200 euros
711	D :	Avec euh ++ non, d'après vous avec le euh ++ comment dit on en français ça XXX. Vous êtes euh est-ce que vous êtes contente avec gagner ça ?
712	C :	Vous êtes contente de ton salaire ?
		[…]
719	D :	Est-ce que vous êtes mariée ?
720	A :	Ah + euh ++ euh non, je suis célibataire
721	D :	Célibataire ? Moi aussi
		[…]
732	D :	Est-ce que tu aimes, non est-ce que vous, vous aimez avoir des enfants ?
733	A :	Euh ++ (silence) ouais, j'aime bien avoir des enfants
734	D :	Moi aussi, moi j'aime trois enfants, trois ou quatre enfants mais je suis euh ++ assez âgée (rire)
735	C :	(rire) Non, non vous êtes encore jeunes
		[…]
746	D :	Est-ce que vous avez combien de frères et de sœurs ?
747	A :	Euh +++ j'ai une sœur et un frère
748	D :	C'est grand frère ?
749	A :	C'est un grand frère
750	C :	Dans le futur, dans ton projet, tu, tu vas te marier avec un Vietnamien comme ta petite sœur ? (rire)
751	A :	Euh ++ ben non, je pense pas
752	C :	Non, tu ne penses pas ? Pourquoi ? (rire)
753	A :	Euh +++ (silence) je sais pas euh ++. Ça revient

[Enregistrement n°22]

Toute interaction entre natif et non natif est marquée par une asymétrie concernant les connaissances socioculturelles dans la langue utilisée. En effet, quand deux systèmes de valeurs, de pratiques culturelles et d'actes rituels se rencontrent, des erreurs ou asymétries de perception réciproque se produisent. La séquence susmentionnée implique cette asymétrie. Comme on peut le constater, il existe une inadaptation du comportement de l'étudiante D lorsqu'elle entre en interaction avec une locutrice native (LN) pour la première fois. Les questions de cette étudiante dans ce dialogue sont relativement privées. Elles portent sur le revenu « Avec ton travail, avec votre travail vous gagnez combien par mois ? » et sur la situation de famille « Est-ce que vous êtes mariée ? », « Est-ce que tu aimes, non est-ce que vous, vous aimez avoir des enfants ? » de sa partenaire. P. Griggs (2007) a remarqué qu'un individu au cours de ses interactions avec autrui acquiert, entre autres, une représentation cognitive de la société, de ses normes et de ses règles. Ces règles sociales donnent naissance à certaines attentes qui définissent le rôle que l'individu est tenu de remplir, sous peine de nuire à sa propre image ou à celle de son partenaire de l'interaction. Or, pour faire connaissance avec quelqu'un, les Vietnamiens ont l'habitude de lui poser plusieurs questions relatives au revenu et à la situation de famille. Dans leur propre culture, cette action signifie qu'ils s'intéressent beaucoup à leur interlocuteur. La séquence ci-dessous adorde cette idée :

187	T :	Bien merci. Qu'est-ce que tu fais maintenant ?
188	B :	Maintenant je ne suis plus fonctionnaire. Euh + je suis professeur
189	T :	Ah bon, est-ce que tu es déjà marié ?
190	B :	Pas encore. Je suis célibataire
191	T :	Ah, c'est surprise
192	B :	Euh ++ tu as combien des enfants ?
193	T :	Moi j'ai deux enfants une fille et un garçon

[Enregistrement n°9]

Comme le montre cette séquence, la locutrice T pose des questions privées à son interlocuteur « Ah bon, est-ce que tu es déjà marié ? » et « Euh ++ tu as combien des enfants ? ». Ces questions signifient qu'elle s'intéresse beaucoup à ce dernier. Quant à

B, il est aussi bien à l'aise pour répondre à ces questions. Cela peut s'expliquer que le locuteur B et sa partenaire ont la même culture d'origine. Ils se comprennent bien les valeurs de ces questions. La bonne interprétation de celles-ci leur apporte des « conforts » au cours de l'échange conversationnel. Toutefois, cette habitude communicative de l'étudiante D dans la séquence susmentionnée a dérangé la locutrice native parce que ces questions n'ont pas de même valeur sémantico-pragmatique pour les Français. L'inconfort de LN se voit à travers une surprise « ah », une longue hésitation « euh », voire un silence de LN car elle ne s'habitue pas à ces types de questions. Ainsi, on voit que les participants interprètent les paroles et les actions à travers la grille de lecture élaborée à partir de leur culture d'origine, et leur attribuent le sens qu'elles auraient dans leur propre culture. C'est la divergence d'interprétation qui aboutit à une interruption provisoire de la conversation.

En observant la manifestation de LN, on voit qu'elle tâche d'éviter de répondre aux questions de son interlocutrice en gardant le silence. A travers ce signe non verbal, elle voulait signaler son intention de laisser passer ces questions à sa partenaire. Toutefois, elle n'a pas réussi à le faire car cette dernière n'arrive pas à déchiffrer ce signe. Finalement, elle se trouve dans l'insatisfaction de donner ses réponses. Cette insatisfaction se manifeste par trois éléments : une longue hésitation « euh ++ ben » et un marqueur non verbal « silence » comme l'a noté C. Kramsch : « Les marqueurs d'hésitation ″euh, ben″, les faux départs ″ le/la/les…″, les répétitions servent à garder la parole et à gagner le temps pour formuler sa pensée ou pour en corriger la formulation en prévision de malentendus potentiels. » (1991 : 20).

Ainsi, lorsque les valeurs culturelles sous-jacentes au discours interviennent et entraînent des interprétations calquées sur la langue et culture d'origine, des interférences culturelles et diverses réactions qui pourraient se transformer en conflits et malentendus interculturels. En ce cas, le déficit linguistique n'est pas la cause première de ces malentendus, mais il s'agit de problèmes d'ordre interculturels dus à l'incapacité d'adapter la parole et l'action au contexte.

2.2.2 Résolutions de difficultés adoptées par les participants

Toute conversation est menée pour atteindre le but de l'interaction. La réussite ou l'échec de la conversation dépend de l'intercompréhension des participants. Or, l'intercompréhension est un défi pour la conversation exolingue. En effet, comme on l'a vu plus haut, une asymétrie entre natif et non natif n'apparaît pas uniquement au niveau des connaissances langagières, mais également au niveau des connaissances socioculturelles.

Conscients de cette inégalité, ces sujets parlants ménagent des situations problématiques dues à des malentendus linguistiques et culturels. Par ailleurs, ils y adaptent également leurs comportements communicatifs en mettant en œuvre des stratégies discursives. L'analyse de ces stratégies permettent d'observer comment les locuteurs collaborent et réagissent lorsqu'ils se préoccupent de l'asymétrie exolingue. Par ailleurs, cette analyse vise aussi à comprendre comment gérer les écarts interprétatifs, tout autant socioculturels que linguistiques, comment élaborer le sens commun du message, comment faciliter et assurer la construction commune ainsi que l'intercompréhension. En outre, l'analyse des stratégies en ce cas permet également d'amorcer la définition des conditions nécessaires pour rendre efficace une communication exolingue.

2.2.2.1 Stratégies adoptées par les locuteurs natifs :

2.2.2.1.1 Stratégie d'auto-reformulation

Dans l'interaction exolingue, le locuteur natif utilise fréquemment la stratégie d'« auto-reformulation » au service du locuteur non natif. L'emploi de la stratégie d'auto-reformulation permet de constituer progressivement le discours par réélaboration des énoncés, de résoudre des difficultés locales de production et d'aider le non natif dans la compréhension d'un terme. La séquence suivante portant sur la conversation entre Minh (M), Ngoc (N) et Pierre (P) présente bien ce phénomène :

845 P : Pourquoi amateurs ?

846 M : Quelque jours, amateur dans l'apprentissage, parce qu'il y a quelques jours vous travaillez et quelques jours vous voyagez, voilà

847 P : Voilà, on fait une moite-moite

848 M : Ouais

849 N : C'est quoi moite-moite ?

[…]

853 P : Moitié-moitié

[Enregistrement n°24]

Comme le montre cette séquence, on observe la difficulté de compréhension de l'étudiante N au cours de l'échange verbal avec son partenaire natif. En effet, l'étudiante N a du mal à comprendre le sens de l'énoncé « Voilà, on fait une moite-moite » car cet énoncé lui est très étranger. Dans ce cas, afin de surmonter cette difficulté, elle a tout de suite posé une question à son partenaire « C'est quoi moite-moite ? ». En réagissant à la manifestation de la non compréhension chez son interlocutrice, le locuteur natif fait un énoncé reformulateur « moitié-moitié ». Cette reformulation facilite la compréhension de l'étudiante N en consistant dans l'utilisation d'un vocabulaire courant.

D'une façon générale, la réussite d'un échange conversationnel exige une collaboration mutuelle entre les interactants pour assurer le bon déroulement de la communication. Pour ce faire, ces derniers se trouvent dans la nécessité de se préoccuper d'une non compréhension chez l'un d'entre eux. L'auto-reformulation, telle qu'on la trouve dans la séquence susmentionnée, a pour but de rendre l'énoncé plus compréhensible. C'est une trace linguistique qui est laissée par le locuteur natif et qui prouve la préoccupation de l'intercompréhension entre les interactants. En reformulant l'énoncé à problème, le locuteur natif s'inquiète de l'intercompréhension. Bien que cette stratégie donne souvent un air redondant à l'interaction, elle permet également de résoudre des difficultés de compréhension des interactants et de maintenir la construction commune de la conversation.

2.2.2.1.2 Stratégie d'hétéro-reformulation

L'asymétrie non négligeable en communication exolingue est aussi manifestée dans la recherche du mot approprié au contexte communicatif ou le processus d'auto-correction chez le non natif. Dans l'extrait suivant tiré de la conversation entre Hai (H) et Manu (M), on observe une « hétéro-reformulation » qui a pour fonction illocutoire une demande de confirmation du locuteur natif.

623	H :	Et où aimes-tu aller ?
624	M :	En boîte de nuit ou ++ au cinéma ou euh ++ dans un dans un bar animé
625	H :	Donc, qu'est-ce que tu ++ qu'est-ce que fais dans ++ dans la boîte ?
626	M :	Hum ? Euh +++ euh
627	H :	Qu'est-ce que tu fais dans la boîte ?
628	M :	Dans +++ ?
629	H :	Dans une boîte
630	M :	Dans une boîte, on danse et euh + on plaisante, on s'amuse

[Enregistrement n°21]

Le locuteur natif dans cet extrait est confronté à une difficulté de compréhension face à la question de son interlocuteur non natif « Donc, qu'est-ce que tu ++ qu'est-ce que fais dans ++ dans la boîte ? ». Cette incompréhension est marquée par une longue hésitation « Hum ? Euh +++ euh ». En effet, le locuteur natif ne sait pas sur quel pied danser car il n'arrive pas à déchiffrer le sens de l'énoncé de son partenaire. Selon lui, « la boîte » dans la question de ce dernier est un contenant de matière rigide, transportable et muni d'un couvercle. Dans ce contexte, il n'y a aucun sens. Devant cette difficulté de son interlocuteur, l'étudiant H a répété sa question « Qu'est-ce que tu fais dans la boîte ? » car il pensait que son interlocuteur natif ne l'entendrait pas bien.

Toutefois, le locuteur natif continue à lui demander de confirmer ce qu'il vient de dire en articulant une partie de l'énoncé en question « dans +++ ? » pour manifester son incompréhension. On trouve ici des formes explicites de signalisation dans des cas où ce locuteur natif expose sa propre face. C'est cette articulation accompagnée d'une intonation montante sur la fin de la question qui aide l'étudiant H à reprendre son

énoncé, à reconnaître la difficulté de son partenaire et à apporter un changement nécessaire en reformulant son énoncé : « Qu'est-ce que tu fais dans une boîte ? ». Grâce à l'auto-correction de l'étudiant H, le locuteur natif parvient à une compréhension parfaite, reprend son tour de parole et poursuit la conversation. Ainsi, on voit que le locuteur natif en cas de difficulté de compréhension demande à son interlocuteur de confirmer son énoncé en réutilisant en expression déictique plus claire que celle que ce dernier vient d'utiliser. Cette demande apparaît en général en tant que reprise reformulatrice de l'énoncé imparfait de l'étudiant H, destinée à résoudre une difficulté de compréhension qui empêcherait de mener à bien l'interaction.

Afin d'éviter la rupture de l'échange et d'amener la réussite de la communication, le locuteur natif nécessite d'assumer un rôle « facilitateur » en se basant sur diverses stratégies telles que la stratégie d'auto-reformulation, la stratégie d'hétéro-reformulation, etc. Toutefois, le processus d'échange conversationnel en milieu naturel est une construction collective qui s'édifie sur les productions langagières des interactants. Le succès de ce processus dépend étroitement de l'intervention active du locuteur non natif.

2.2.2.2 Stratégies adoptées par les locuteurs non natifs

Dans une conversation en milieu naturel, le locuteur natif est favorisé par rapport au locuteur non natif au niveau de la compétence linguistique et du savoir socioculturel. C'est pour cette raison qu'il est important pour le locuteur non natif d'adopter des stratégies de communication appropriées pour poursuivre le rythme de l'interlocuteur natif, minimiser la distance et pour ne pas entraver le déroulement de l'échange. M.T. Vasseur (1990) remarque que pour le non natif, interagir avec un natif, ce n'est pas seulement se faire comprendre et avoir l'occasion d'acquérir un code mais aussi jouer un rôle social. Ce qui se négocie dans les échanges, c'est autant les places que les sens, ce qui s'apprend c'est autant la figuration que la langue dans la mesure où cela est rendu possible par la compétence linguistique, les contraintes de la tâche et le comportement du partenaire. En effet, la plupart des perturbations de la communication

exolingue sont dues à des lacunes lexicales chez le non natif. Demander l'aide de façon directe ou indirecte en reprenant certains mots dans la parole du natif est considéré comme une stratégie de facilitation de la compréhension du locuteur non natif.

2.2.2.2.1 Demande de la définition du terme inconnu

Selon A. Giacomi et C. Heredia (1986), en interaction exolingue, la définition est considérée comme une stratégie de gestion à laquelle les locuteurs ont recours pour résoudre des difficultés de communication. Cette stratégie se manifeste sous forme d'activités de type définitoire. D'ailleurs, G. Lüdi (1994) remarque également que le locuteur moins compétent dans des situations de « détresse verbale » fait souvent appel à des techniques de formulation approximative ou par extension pour surmonter sa difficulté. L'exemple suivant tiré de la conversation entre Cang (C), Anne (A) et Duong (D) illustre ce phénomène.

678	D :	Et vous ? Euh ++ quel est votre métier ?
679	A :	Je tiens une mercerie
680	D :	Pardon ?
681	A :	Je tiens une mercerie
682	D :	Euh ++ hum mercerie ++ ?
683	A :	Un magasin où on vend le fil à coudre et les boutons, ou les vêtements

[Enregistrement n°22]

A travers cet exemple, nous observons que la difficulté de compréhension de l'étudiante D concerne la non compréhension du sens du mot « mercerie » produit par son interlocutrice native dans sa réponse. Pour résoudre cette difficulté, l'étudiante D a demandé à cette dernière de répéter ce mot en disant « Pardon ? » pour mieux comprendre ce qu'elle voulait dire. Toutefois, après la répétition du mot « mercerie », l'étudiante D n'arrive pas non plus à comprendre le sens de ce mot. Devant cette situation, la locutrice native se base sur une définition paraphrasante : « un magasin où on vend le fil à coudre et les boutons, ou les vêtements ». Cette définition connaît un succès car cette fois, la locutrice native diagnostique bien la difficulté de son

interlocutrice. Elle permet à l'étudiante D de comprendre « mercerie » et de reprendre son tour de parole pour poursuivre la conversation. En ce cas, M.T. Vasseur (1990) a souligné que la conduite la plus efficace pour le locuteur non natif consiste à signaler explicitement ses incompréhensions et à reprendre certains mots du locuteur natif pour l'obliger à reformuler son discours afin d'obtenir des données plus compréhensibles.

Par ailleurs, la stratégie de communication assure la « fonction métalinguistique » portant sur les caractéristiques lexico-sémantiques du code linguistique et manifeste un degré d'autorégulation. Bien que le locuteur non natif se trouve dans la situation défavorable, il peut aussi être considéré comme un collaborateur qualifié dans la négociation de sens.

2.2.2.2.2 Demande de clarification sur un énoncé

Dans les interactions exolingues de notre corpus, le locuteur non natif se rend compte manifestement d'une lacune dans leur savoir linguistique. Dans l'exemple susmentionné, on observe que le locuteur non natif est confronté à une difficulté de compréhension et qu'il signale cette difficulté de façon suffisamment claire pour que son partenaire natif puisse en discerner la source. Toutefois, il existe également certains cas où le locuteur non natif face à ce type de difficulté utilise de façon implicite des marqueurs de demande de clarification. Ces marqueurs s'échelonnent en degrés d'intensité partant d'indices non verbaux, passant par des reprises sur un ton interrogatif pour culminer par des énoncés métalinguistiques explicites. L'exemple ci-dessous qui est extrait de la conversation entre Hai (H) et Manu (M) montre bien ce phénomène.

633	H :	Est-ce que tu aimes faire des courses ?
634	M :	Ouais, j'aime bien
635	H :	Combien de fois par semaine ?
636	M :	Une fois par mois
637	H :	Qu'est-ce que tu aimes acheter ?
638	M :	J'achète des fringues, des CD, des bouquins, quoi encore ?

639 H : Euh +++ des fringues ? Euh +++ des bouquins ?

640 M : Ouais des vêtements, des livres, des baskets et aussi des DVD

[Enregistrement n°21]

En observant cet exemple, nous voyons que la non compréhension de l'étudiant H émane de l'emploi des mots « fringues » et « bouquins » de son partenaire natif. Cette incompréhension lexicale est marquée par des hésitations « euh » et par la reprise d'une partie de l'énoncé de son partenaire natif en question, accompagnée d'une intonation montante à la fin du groupe rythmique « fringues ? » et « bouquins ? ». Tous ces marqueurs prouvent que l'étudiant H est en difficulté de compréhension de ces mots et qu'il veut adresser à son interlocuteur natif une demande de clarification. Face à la réaction de l'étudiant H, le locuteur natif propose un remplacement lexical « vêtements » et « livres » à la place de « fringues » et « bouquins ». Pour ce cas, M.T. Vasseur et al. (1988) remarquent qu'il vaut mieux signaler ses problèmes de façon plus indirecte et maintenir un équilibre subtil entre le maintien de l'interaction et la résolution des problèmes. Ainsi, dans une interaction exolingue, la réciprocité est constamment remise en question non seulement par la récurrence de problèmes manifestes d'intercompréhension, mais aussi par la conscience qu'ont les interlocuteurs tout au long de l'interaction.

A travers cette observation, on voit ainsi que la demande de clarification est une stratégie en interaction exolingue. Le locuteur non natif tente de laisser son interlocuteur interpréter ses propos. Comprendre un énoncé dans un échange conversationnel c'est sans doute d'abord en saisir son intentionnalité et sa fonction. Dans cette situation de communication, la coopération entre le locuteur linguistiquement fort et le locuteur linguistiquement faible est importante car elle est le remède à leur handicap initial et le facteur essentiel qui permet de signaler l'incompréhension en communication exolingue. A ce propos, U. Dausendschön-Gay et U. Krafft ont souligné comme suit : « Pour assurer l'intercompréhension, les interactants coordonnent leurs activités de façon à ce que leur effort commun leur permet de lever les obstacles communicatifs (explication de mots, séquences analytiques, achèvements interactifs, reformulations et réparations etc.) » (1991 : 47).

2.2.2.2.3 Abandon du discours inachevé

L'abandon du discours est une stratégie utilisée par les étudiants lorsqu'ils ont des difficultés de compréhension au cours de l'échange conversationnel avec le locuteur natif soit par insuffisance linguistique, soit en raison d'un problème psychologique. L'extrait suivant tiré de la conversation entre Viet (V) et Manu (M) illustre ce phénomène.

781	V :	D'accord, d'accord, et euh + ce week-end, je ++ je retourne à la campagne. J'aime bien la campagne. Et donc, quel est ton projet pour ce week-end ?
782	M :	Déjà, je pense que, samedi matin, je vais faire la grasse mat' + parce que j'ai un peu du sommeil en retard
783	V :	Grasse mat' euh ++ grasse mat' euh + ben +. Est-ce que tu aimes faire ça ?
784	M :	Ouais, ouais, j'aime et euh ++ après je pense que je vais passer un après-midi cool. Ce soir, je vais sûrement aller faire l'apéro au bistrot. Je vais manger un morceau et sortir

[Enregistrement n°23]

Comme le montre cet extrait, l'étudiant V a du mal à comprendre une partie de l'énoncé de son partenaire natif « je vais faire la grasse mat' ». Cette difficulté se manifeste à travers une hésitation, une répétition de celle-ci « Grasse mat' euh ++ grasse mat' euh + ben + ? », ainsi qu'un inachèvement du discours « euh + ben ». Tous ces marqueurs illustrent une lacune lexicale chez l'étudiant V. Par ailleurs, son partenaire ne lui a pas donné d'informations pour aider à la compréhension. C'est cette difficulté qui lui fait perdre temporellement la face et causer une brève stagnation dans l'interaction. Finalement, il décide d'abandonner son énoncé.

Nous voyons donc que l'une des raisons les plus importantes pour lesquelles l'étudiant N laisse passer son énoncé peut être expliquée par la difficulté linguistique et surtout la préoccupation de sa « face ». Selon U. Dausendschon-Gay et U. Krafft (1990), dans une situation d'interaction exolingue où la face du non natif est déjà potentiellement menacée par l'asymétrie communicationnelle, il est bien probable que

le locuteur non natif souhaite cacher sa difficulté de production/compréhension dans la langue étrangère. L'abandon du discours est considéré comme une bonne solution en ce cas.

Dans l'ensemble, la communication a pour but la coordination et l'adaptation réciproque d'actions individuelles accomplies dans le cours d'interactions sociales et dans des circonstances particulières. Dans la communication exolingue, il existe toujours décalage potentiel entre l'intention de communiquer et la performance réalisée, qui constitue le problème que doivent résoudre les partenaires natifs et non natifs. Pour parvenir à une meilleure efficience communicative, ces derniers doivent s'appuyer sur divers procédés en faisant un effort considérable à savoir la mise en place de stratégies de communication diversifiées selon leur capacité et selon la situation d'interaction. Ces stratégies les aide à résoudre le dysfonctionnement communicationnel, ponter les discontinuités, combler les décalages entre eux et assurer un déroulement de la conversation.

3. Différences entre les échanges conversationnels en classe et ceux en milieu naturel

Nous avons analysé des spécificités énonciatives entre étudiants de FLE au cours de leurs échanges conversationnels sous forme de simulation des situations de communication de la vie quotidienne. Par ailleurs, nous avons également observé comment les étudiants réagissent dans telles situations avec le locuteur natif du français. Il convient maintenant de procéder à une comparaison des cas observés dans le but de chercher des traces linguistiques montrant la différence entre ces deux situations. Pour ce faire, nous mettrons en comparaison les cas observés par les trois biais principaux : objectifs de l'interaction, énoncés planificateurs de l'interaction et faits énonciatifs.

3.1 Objectifs de l'interaction

Selon L. Mondada (1999), la communication en classe de langue se distingue de celle en situation exolingue en milieu naturel dans laquelle les catégories d' « expert » ou de « non natif » ne se définissent que dans et par des interactions, par le fait que les catégories de « professeur » et « d'apprenant » sont dans une large mesure déterminées par les statuts que le contexte institutionnel confrère aux participants. En effet, en s'appuyant sur les traces linguistiques relevées à travers l'échange conversationnel en classe, on peut remarquer que l'objectif de l'interaction verbale en milieu scolaire est de transmettre un savoir-dire langagier dans la langue cible et un savoir socioculturel lié à cette dernière. Les faits linguistiques à enseigner sont rangés et catégorisés par un programme d'enseignement préétabli ou établi par l'institution et par le manuel choisi. La séquence tirée de la conversation entre Ngoc (N) et Hang (H) présente bien ce phénomène.

332	H :	Comment la vie euh + comment est la vie ici ?
333	N :	Euh +++ c'est ma mère qui +++ il y a une voiture. Euh + j'ai peur (sourire). Quelle est votre profession ?
334	H :	Je suis écolière
335	N :	Où ?
336	H :	Ecole TRAN QUOC TOAN et vous ?
337	N :	Je suis étudiante en français ++ euh + de l'Université à Cantho. Ah + est-ce que euh ++ est-ce que +++ euh ++ qu'est-ce que tu fais le week-end ?

[Enregistrement n°13]

Compte tenu de cette séquence, nous constatons que les étudiantes se sont beaucoup centrées sur les traces linguistiques lors de l'échange conversationnel en classe. La preuve en est que l'étudiante N a donné une réponse qui se trouve à côté de la question à sa partenaire. Toutefois, cette dernière n'a rien réagi. Elle continue également son tour de parole comme si rien ne s'était produit en répondant à la question portant sur la profession de l'étudiante N. Tout cela prouve que ces étudiantes sont préoccupées par le désir de remplir leur rôle sans faire attention à ce que dit l'autre au cours de l'interaction verbale.

Pour l'enseignant, il fonctionne comme un « vecteur d'information » (L. Dabène, 1984). Dans ce cas, il fait produire des paroles dans la langue à enseigner en utilisant différentes stratégies pour orienter l'attention des apprenants sur l'objet de la communication et se focaliser sur un élément de la langue étrangère qu'il considère comme important du point de vue de la construction des savoirs linguistiques. Par ailleurs, il vérifie également si les apprenants se sont bien approprié le savoir qui est l'objet à transmettre. Cela prouve que le processus communicatif en classe ne se centre pas sur le contenu, mais sur la forme linguistique de la réponse des apprenants. L'attention de l'enseignant et celle des apprenants sur la langue passent avant l'attention sur le thème dans la situation de communication en classe de langue.

A la différence des situations de communication en classe de langue, les interactants natifs et non natifs en milieu naturel réagissent d'une manière imprévisible et mènent l'interaction en évaluant le contenu des messages qu'ils échangent dans le but d'atteindre leur objectif communicatif. La séquence suivante tirée de la conversation entre Cang (C), Anne (A) et Duong (D) aborde cette idée.

678	D :	Et vous ? Euh ++ quel est votre métier ?
679	A :	Je tiens une mercerie
680	D :	Pardon ?
681	A :	Je tiens une mercerie
682	D :	Euh ++ hum mercerie ++ ?
683	A :	Un magasin où on vend le fil à coudre et les boutons, ou les vêtements

[Enregistrement n°22]

En nous basant sur cette séquence, nous voyons que la locutrice D n'a pas compris ce que veut dire le mot « mercerie » dans l'énoncé de sa partenaire native. Face à cette situation, cette dernière a tout de suite procuré à son interlocutrice la définition de ce mot « un magasin où on vend le fil à coudre et les boutons, ou les vêtements ». Quand l'intercompréhension est bien assurée, la conversation se continue. En ce cas, nous constatons que la forme linguistique de la langue n'est mise en jeu que quand il y a un problème de perception du message produit ou un problème de précision des

aspects lexico-syntaxiques ou pragmatico-interactionnels de la parole chez le sujet non natif.

3.2 Enoncés planificateurs de l'interaction

En nous basant sur la comparaison des constats obtenus de l'observation des interactions en classe de langue et des interactions en milieu naturel, nous remarquons qu'il existe une différence majeure entre les énoncés planificateurs de ces deux types d'interaction. En effet, ce type d'énoncé joue un rôle important dans l'organisation de l'interaction en classe ou dans la succession des activités didactiques, « ce qui va à l'encontre de toute tentative d'improvisation. » (Germain C., 1994 : 26) car il vise à anticiper, établir, peaufiner des routines d'enseignement et à guider les actions à venir en situation de classe. En échange conversationnel en milieu scolaire, il est formulé sur les modèles présentés dans les manuels, ou créé par l'enseignant pour organiser les savoirs à enseigner ainsi que leur progression et planifier les activités d'enseignement en fonction des objectifs fixés. A la différence du déroulement de l'interaction en classe, l'interaction en milieu naturel est principalement conditionnée par les ententes des interactants, les domaines de référence et des actes de communication qui s'établissent au cours même des échanges verbaux.

D'ailleurs, nous voyons que les interactions en classe de langue ainsi que celles qui se déroulent en milieu naturel se distinguent également par les enjeux de la « complétude interactionnelle » (Roulet E., et al. 1985). L'échange tenu en situation naturelle peut se prolonger quand la réaction d'un locuteur n'est pas satisfaisante. En ce qui concerne les interactions en classe de langue, c'est la convenance formelle de la production des apprenants qui mérite une évaluation positive de l'enseignant. Si ces derniers font des erreurs lors de leur prise de parole, l'enseignant dans son rôle d'animateur qui se préoccupe du bon déroulement de l'interaction fait une évaluation de l'usage de la langue. L'échange peut se prolonger jusqu'à ce que les apprenants produisent la forme souhaitée.

Les apprenants produisent donc des paroles non pas pour communiquer mais pour susciter une évaluation de la part de l'enseignant et ils sont conscients de la forme linguistique de la langue à apprendre. En ce cas, le bon usage du langage en classe est primordial. Ceci nous amène à affirmer l'importance de la convenance formelle des énoncés dans les interactions en milieu scolaire. Toutefois, ce facteur n'occupe pas une place décisive dans les interactions exolingues en milieu naturel car la réussite de l'interaction en ce milieu ne dépend pas toujours du bon usage du langage, mais d'une transmission plausible de messages. En outre, les interactants ne recourent qu'au métalangage lorsqu'il y a un problème d'intercompréhension, dû à l'asymétrie des connaissances langagières entre eux. F. Cicurel a remarqué ce cas en ces termes : « La dimension métalinguistique est guidée par le souci d'intercompréhension, qui, en situation de communication interlingue, se manifeste, entre autre, par une activité de reformulation-simplification. » (1994b : 43-48).

3.3 Faits énonciatifs

En classe de langue, le discours produit dans le processus communicatif se distingue de celui créé dans la communication entre le locuteur natif et le locuteur non natif en milieu naturel par la superposition des énonciations véritables et fictives ainsi que par l'apparition fréquente d'un va-et-vient entre ces deux énonciations dans le fil du discours. En effet, les jeux énonciatifs en échange conversationnel en classe ont un rapport étroit avec le rôle de l'enseignant qui consiste à diriger le cours, à transmettre un savoir et à évaluer la production des apprenants. L'enseignant reste dans le monde réel de la classe de langue pour fixer l'ordre des tâches réservées aux apprenants ou pour organiser le tour de paroles de ces derniers. Lorsqu'il joue un rôle d'informateur, il se déplace souvent vers un monde fictif ou théâtralisé.

La mise en place de la situation théâtralisée de conversation en classe de langue est une des activités dans lesquelles l'enseignant explique aux apprenants l'emploi d'un mot ou d'une expression dans telle ou telle situation. Cette situation vise à transmettre un savoir-dire langagier ou un savoir socioculturel aux apprenants et à attester que ces

derniers peuvent utiliser certains moyens linguistiques et la signification réelle de ses productions. Par ailleurs, cette situation connaît également des paroles qui excitent les apprenants à parler. En réagissant à cette parole, les apprenants se déplacent pour effectuer des échanges verbaux dans un monde simulé. Néanmoins, celui-ci se transforme en monde fictif lorsque la production verbale des apprenants ne s'adapte pas à la norme linguistique. Dans ce cas, l'énonciation change de nature car l'enseignant corrige les erreurs commises par les apprenants dans leur parole. D'ailleurs, l'enseignant remet aussi en place le monde simulé et recommence à vérifier si les apprenants ont bien compris ce qu'il leur a transmis. Ainsi le facteur de fiction dans les jeux énonciatifs dirigés par l'enseignant est-il attaché à la satisfaction de l'objectif de l'interaction en classe de langue. Toutefois, ce facteur n'apparaît pas dans les situations de communication exolingue en milieu naturel.

D'une façon générale, le rapprochement que nous avons effectué a montré que les règles d'interaction en classe de langue et celles qui sont menées entre le locuteur natif et le locuteur non natif en situation naturelle ne sont pas les mêmes. Il existe effectivement un écart entre ces deux types d'interaction pour satisfaire l'objectif d'interaction respectif. C'est pourquoi les activités mettant en relief l'asymétrie exolingue peuvent menacer la face négative du non natif, fondée sur l'écart entre celui-ci et la langue qu'il apprend. Ainsi, la question posée consiste à savoir comment concourir l'intervention des apprenants en redéfinissant la tâche proposée initialement par le professeur et en donnant à cette tâche un caractère plus spontané.

> « Participer à la construction interactive de la conversation, c'est d'abord participer à l'élaboration des règles de la tâche conversationnelle, puis remplir son rôle conversationnel, c'est-à-dire agir selon ces règles. Ceci suppose des compétences : compétence de contenu ; compétence de décodage/compréhension, condition de la coopération ; compétence de formulation, condition de l'activité de construction. Ces compétences doivent exister suffisament pour permettre de remplir le rôle conversationnel. »
>
> (Dausendschön-Gay U., Krafft U., 1991 : 38)

4. De la communication à l'apprentissage d'une langue étrangère en classe

4.1 Communication exolingue et appropriation

Comme nous l'avons susmentionné, la communication exolingue se caractérise par les divergences de compétence linguistique des locuteurs natifs et non natifs. Ce type de communication se manifeste par la récurrence des activités telles que négociation du sens, reformulation, sollicitation d'aide, co-énonciation, achèvement interactif, thématisation de malentendus, etc. Ces activités discursives constituent un cadre propice à l'appropriation de nouvelles connaissances en L2. D'ailleurs, le processus d'échange conversationnel avec le locuteur natif en milieu naturel exige donc une suite de capacités dont doit faire preuve peu à peu le locuteur non natif : la capacité à référer aux personnes, aux objets et aux entités, la capacité à prendre plus ou moins de distance par rapport à son propre discours ainsi qu'au discours de l'interlocuteur natif et la capacité à maintenir une cohérence et une cohésion dans la conduite des interactions, etc. Il parait unanimement admis que la communication exolingue en milieu naturel constitue la situation optimale d'acquisition.

C'est dans cette perspective que la classe doit être repensée et devenir autant que faire se pourra un lieu de communication semblable à des lieux sociaux autres. Activités de simulation, valorisation des activités ludiques et surtout des « tâches communicatives », de tout ce qui peut introduire dans la classe une dimension communicationnelle réputée nécessaire et suffisante pour que l'apprentissage s'effectue et que ce qui est appris soit effectivement réinvestissable dans des contextes distincts en dehors du lieu scolaire.

4.2 Activités communicatives en classe

A l'heure actuelle, nous sommes tous d'accord qu'enseigner une langue étrangère consiste à développer l'habileté à communiquer dans cette langue chez l'apprenant. Il ne suffit pas simplement de le faire parler pour enseigner. Développer la

compétence à communiquer exige un judicieux équilibre entre la mise en pratique de l'habileté désirée et l'assimilation des connaissances nécessaires à son accomplissement. Partant de cet objectif, une méthode d'enseignement favorable à la communication doit concevoir des activités qui rendent l'apprenant capable d'utiliser L2 avec spontanéité dans les communications authentiques. L'apprenant doit à la fois interagir pour apprendre et apprendre pour interagir. De plus, ces activités nécessitent également d'avoir du sens par rapport au contexte réel dans lequel se trouve l'apprenant. D'ailleurs, le développement de l'autonomie langagière chez ce dernier a également besoin d'être considéré comme le but ultime de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

> « Être autonome ne signifie pas être libre de faire n'importe quoi. C'est au contraire savoir tirer le meilleur parti de ses propres ressources dans un environnement donné. C'est par un effort constant de prise de conscience de ce que signifie apprendre une langue étrangère, c'est par la discussion et la négociation avec tous les partenaires engagés dans un projet d'enseignement/apprentissage que chaque individu parviendra à l'organiser et à le réaliser le mieux possible, en fonction de ses possibilités, besoins et désirs. »
>
> (Richterich R., Suter B., 1983 : 5)

En ce sens, les activités communicatives en classe, quand elles se déroulent dans une atmosphère détendue et conviviale, permettent à l'apprenant de débloquer la parole, de lutter contre l'inhibition liée à la timidité ou à l'insécurité linguistique et culturelle et de créer une confiance de communication en langue étrangère. D'ailleurs, elles ont aussi pour but de replacer l'apprenant dans une interaction sociale où il trouve facilement de la motivation de s'exprimer. Ces activités permettent donc d'ouvrir des espaces de communication qui échappent au fonctionnement interactionnel très ritualisé de la classe.

Il existe plusieurs types d'activités communicatives en classe comme la simulation et le débat qui ne connaissent pas les mêmes dynamiques interactionnelles. La corrélation relative à la nature de ces types d'activités suscite des comportements, la

mise en place de moyens langagiers nouveaux et l'adéquation de ces moyens par rapport à l'intention communicationnelle plus ou moins spécifique. Tout cela permettra aux enseignants de (re)penser toute pratique de classe de langue selon une polarisation de type situations/objectifs/activités pour concevoir des activités plus pertinentes et d'optimiser leur gestion en classe.

4.3 Repenser l'enseignement/apprentissage du FLE

Dans le processus de communication, il existe souvent un décalage entre les intentions et les résultats. En effet, le contexte scolaire d'apprentissage de la communication est généralement formaté par l'action pédagogique proposée et se produit dans un temps limité. Les interactions dans ce contexte n'ont pas un but « communicatif » mais portent en grande partie sur la langue étrangère en question, ses dimensions constitutives et son apprentissage. Les enseignants se doivent de jouer leur nouveau rôle de passeur culturel. Quant aux apprenants, ils sont dépendants de la présence de l'enseignant et manquent d'intérêt pour le français surtout à l'oral. D'ailleurs, une fois sortis de la classe, ils abandonnent, eux, souvent la langue jusqu'au moment de faire leurs devoirs.

Dans cette perspective, le but poursuivi par les enseignants de langue étrangère n'est pas d'aider les apprenants à s'approprier seulement des compétences linguistiques, mais aussi des compétences communicatives, culturelles et cognitives. Il est donc nécessaire de diversifier les contenus d'apprentissage en tenant compte des aspects socioculturels de la langue pour développer l'aptitude générale à apprendre cette langue. L'enseignant nécessite d'appliquer des méthodes actives et interactives visant un développement communicationnel et socioculturel de ses étudiants. Par ailleurs, il est important pour l'enseignant de valoriser et encourager les interventions de ces derniers, en les positionnant comme véritables interlocuteurs valables et en leur permettant de participer activement à la gestion de l'activité discursive et d'améliorer leur façon de conduire les échanges conversationnels. En outre, l'enseignement est aussi centré sur l'entraînement aux pratiques et aux savoir-faire langagiers

indispensables pour les étudiants car ceux-ci seront enthousiasmés par l'idée de réaliser plus tard des communications avec les locuteurs natifs dans des situations réelles.

Dans l'ensemble, l'analyse des enregistrements de conversations en milieu naturel nous montre que chacun des participants focalise son attention sur le code et que le locuteur non natif est plus dynamique, plus attentif et plus confident pour assurer le flux de la communication, l'intercompréhension ainsi que pour éviter et résoudre des problèmes provenant de l'asymétrie relative à la compétence de communication. La preuve en est qu'il fait plus d'attention à ce que dit son partenaire natif et qu'il demande tout de suite à ce dernier des explications lexicales en cas d'incompréhension. D'ailleurs, il utilise également le métalangage pour chercher un mot adéquat ou pour expliquer au locuteur natif son intention de communication. Le changement du comportement communicatif du locuteur non natif peut s'expliquer par le fait qu'il se sente plus libre, plus sécurisé en situation exolingue de communication. Il ne doit pas suivre un sénario pré-préparé et le mémoriser lors de leur production orale comme la communication en classe. Par ailleurs, la question de face en échange conversationnel l'excite également à bien se concentrer sur des énoncés produits par des locuteurs natifs pour les comprendre et pour assurer le bon déroulement de l'interaction. Parallèlement, personne ne le surveille et ne l'interrompt lorsqu'il fait des erreurs grammaticales au cours du processus de communication en milieu naturel.

A son tour, le locuteur natif se base également sur le métalangage pour anticiper ce que le locuteur non natif veut dire afin de régler le problème de compréhension chez ce dernier ou d'assurer l'intercompréhension et de mener à bien l'interaction. D'ailleurs, certaines activités menées par les participants comme l'autocorrection chez le locuteur non natif ou l'hétéro-reformulation effectuée par le locuteur natif sont considérées comme des activités favorables à l'appropriation de la langue.

CONCLUSION

L'analyse que nous avons effectuée dans le cadre de cette étude a pu mettre en lumière des rituels de la communication en L2 dans l'échange conversationnel entre étudiants de FLE en milieu scolaire et ceux de la communication exolingue entre ces derniers et locuteurs natifs du français en milieu naturel. En effet, les interactions institutionnelles sont effectivement orientées vers un but autre que celui de maintenir la relation sociale. Les participants y mettent en œuvre de leurs propres façons orientées vers la réalisation de ce but et donnent à un certain type d'interaction institutionnelle sa forme particulière. Cela se voit à travers l'organisation globale de l'interaction, l'organisation des tours, les modalités de prise de parole, les choix lexicaux et les rôles des participants, etc. Par ailleurs, les interactions en ce milieu sont souvent centrées sur des formes linguistiques, des contenus thématiques ainsi que des tâches à réaliser. La forme de ces interactions se caractérise par son aspect structuré, la présence de nombreuses routines interactionnelles.

En nous basant sur les pratiques interactives et les conduites communicatives des étudiants en classe de langue, nous avons constaté que le potentiel acquisitionnel des pratiques interactives réside dans la possibilité d'une prise de responsabilité de ces derniers dans la gestion de l'interaction. Ces difficultés sont généralement provoquées par des « contraintes sémantico-linguistiques » (Goffman E., 1987 : 55) qui caractérisent les situations d'interaction en face-à-face. Elles ont porté d'une part sur le manque de lexique, le choix lexical approprié au contexte communicatif, la structuration des énoncés et d'autre part sur les problèmes de décodage et la non connaissance de certains mots en interaction.

Le dépouillement des questionnaires dans le cadre de notre corpus a permis de constater que ces difficultés sont à la fois d'origine linguistique et d'origine culturelle et varient d'une situation de communication à une autre. En effet, l'analyse des résultats obtenus des étudiants de différents niveaux montre bien que seules les connaissances lexicales et syntaxiques n'assurent pas l'acquisition de structures cognitives qui

obéissent à des influences culturelles. De nombreux enquêtés affirment parler parfois français en classe (66,67%) et en dehors des cours (86,11%). Lorsqu'ils sont entre eux, les difficultés portent essentiellement sur la production et se manifestent sur le plan linguistique par l'insuffisance de vocabulaires, et sur le plan psychologique par la peur de faire des fautes. Quant à la pratique du français avec des locuteurs natifs du français très peu d'entre eux (2,78%) ont fait cette expérience et ont affirmé que les difficultés sont essentiellement celles de compréhension. Ce constat met en lumière des difficultés de communication auxquelles ils sont confrontés lors de la communication exolingue en milieu naturel. D'ailleurs, les données recueillies dans ces questionnaires nous ont permis de mieux comprendre comment la tâche communicative a été perçue. Les commentaires des enquêtés, surtout en ce qui concerne leurs suggestions à l'intention d'autres étudiants de français, semblent émaner de l'expérience vécue.

D'ailleurs, l'hétérogénéité des étudiants est également causée de nombreuses difficultés pour l'enseignement/apprentissage du FLE. Dans une classe où il existe de différents niveaux, chaque étudiant appréhende L2 et sa culture selon sa maturité linguistique. En ce cas, les raisons pour lesquelles ils s'impliquent dans les mêmes tâches, ils s'intéressent aux mêmes problèmes ne sont pas similaires. En outre, les contraintes temporelles sont l'un des problèmes, l'une des préoccupations pour les enseignants et les étudiants. Avec un programme de formation qui comprend plusieurs disciplines par semestre, les heures consacrées à chacune sont limitées. Cette restriction a des effets négatifs sur la pratique langagière des étudiants. Pour résoudre ces difficultés, les étudiants en échange conversationnel adoptent des stratégies de compensation et d'évitement en s'appuyant sur leur connaissance limitée de la langue française et sur les ressources dont ils disposent dans d'autres langues. Ces stratégies ont pour but d'éviter ou de régler des problèmes provenant de l'asymétrie relative à la compétence de communication entre eux et de s'assurer de l'intercompréhension et du succès de l'interaction. Ces stratégies sont également variées en fonction du niveau et de l'intention des locuteurs et elles s'inscrivent dans la catégories des « stratégies d'accomplissement des buts de communication » (P. Bange, 1992b).

Parallèlement, l'analyse des enregistrements de conversations de notre corpus nous permet également de bien relever des différences portant sur les rituels de la communication entre situation d'enseignement/apprentissage du FLE et situation d'interaction exolingue en milieu naturel. L'interaction en classe de langue vise à transmettre des contenus thématiques, des tâches à réaliser ainsi que des savoir-dire langagiers ou des savoirs socioculturels de la langue cible, tandis que celle en milieu naturel tend à inciter et même obliger les interactants à prêter attention à l'objet thématique de l'interaction et à la forme linguistique des paroles. Par ailleurs, cette analyse a aussi révélé les difficultés de productions des sujets qui se manifestaient en terme de lacunes lexicales alors que celles de compréhension qui se présentaient sous forme de non-reconnaissance de certains éléments lexicaux et de mauvaise interprétation des propos de leur partenaire. En outre, l'analyse des enregistrements a pu montrer les activités métalinguistiques qui favorisent le processus d'appropriation de la langue en situation naturelle, l'authenticité de l'usage de la langue et l'apprentissage de quelques éléments linguistiques, en particulier du registre familier. Ces échanges linguistiques ont permis à certaines dyades de mener un travail métalinguistique visant à s'entraider dans l'apprentissage de la langue cible.

TROISIEME PARTIE

PERSPECTIVES DIDACTIQUES

CHAPITRE 1

PROPOSITIONS DIDACTIQUES POUR LE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT

La tâche de l'école consiste à préparer les élèves à acquérir des compétences de maîtrise de leurs actions langagières en fonction des caractéristiques sociales. Cette maîtrise de la langue et la connaissance de son usage dans les contextes appropriés déterminent ce qui constitue la réussite ou l'échec dans l'acquisition de la langue cible en milieu scolaire. A travers les données obtenues de l'analyse du corpus, il est temps d'émettre quelques conséquences didactiques de notre étude et d'avancer des perspectives de recherche.

L’objet de ce chapitre sera d’esquisser quelques solutions destinées à l’amélioration de l’enseignement de l’oral dans notre établissement. Les propositions didactiques ci-dessous sont fondées sur l’analyse des corpus. Elles visent notamment à résoudre les problèmes provoqués par les rituels communicatifs au cours de l’échange conversationnel en classe de langue et en milieu naturel. D’ailleurs, ces propositions valorisent également les enjeux sociocognitifs des apprentissages et des usages langagiers lors de la communication.

1. Formuler des objectifs réalisables et mesurables

Pour favoriser le développement d’une bonne compétence de communication verbale des étudiants, il est nécessaire de donner une large priorité à la communication orale dans le programme d’enseignement/apprentissage du FLE car les difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants se sont manifestées à la fois au niveau de la production et celui de la compréhension. Il faudrait donc adopter un enseignement communicatif de l’oral qui leur permet d’acquérir la capacité d’utiliser la langue cible de façon appropriée et correcte dans diverses situations de communication.

Etant donné la nécessité de la production et la compréhension orales, l’élaboration d’un nouveau programme d’enseignement de l’oral s’avère indispensable. Dans ce programme, les compétences, les connaissances et les savoirs appris à l’école doivent être suffisamment multiples pour couvrir les exigences de la communication dans plusieurs situations et contextes culturels. Selon G. Zarate (1986), l’entraînement à la compétence culturelle n’est pas une pure addition de savoirs, mais plutôt une familiarité avec des pratiques et habitudes de la culture étrangère et la capacité de comprendre que les cultures ont des perspectives différentes. D’ailleurs, il est également important d’optimiser la performance des étudiants du point de vue communicatif à travers leurs activités d’apprentissage, d’interaction et d’évaluer leurs compétences langagières à la fin de leur formation.

Parallèlement, les différents thèmes abordés dans les activités communicatives en classe doivent étroitement concerner les sujets des échanges conversationnels réels. De plus, ces thèmes nécessitent aussi d'être repris dans le cadre des cours de langue comme la production écrite, la compréhension orale, etc. ou dans les cours de civilisations françaises. Les étudiants pourront réutiliser à l'oral ce qu'ils ont appris dans ces cours ainsi que dans leur communication de la vie quotidienne. Les enseignants devraient travailler en équipe et harmoniser leurs pratiques de classe pour accompagner d'une part les étudiants dans l'exploration et le développement de leurs compétences et pour leur permettre d'autre part de construire des passerelles entre les savoirs de l'école et ceux qu'ils ont acquis dans un cadre social.

Selon P. Bange (1992), dès lors, le rôle de l'enseignant est moins de conduire l'apprenant vers une langue cible aux contours clairement définis que de l'accompagner dans son parcours, de considérer ses erreurs comme indicateurs des apports nouveaux et des ajustements successifs. A la fin du programme, les enseignants devraient également se concerter pour faire le bilan et partager leurs expériences portant sur les succès, les difficultés rencontrées et surtout sur les bonnes pratiques qu'ils ont appliquées à leur enseignement.

2. Créer un environnement d'apprentissage détendu et de véritables situations de communication en classe de langue

Enseigner une langue étrangère c'est doter les étudiants d'outils pour agir dans différentes situations de communication qui permettent de s'exprimer en français, d'interpréter et d'utiliser de manière pertinente les formes linguistiques. De ce fait, il nous semble que la conception de situations didactiques adéquates nécessite de renforcer les liens entre, d'une part, langue et action et, d'autre part, langue et situations de communication comme le remarque J.F. De Pietro : « Les objectifs d'enseignement/apprentissage visés par les séquences didactiques sont orientés à la fois vers des buts communicatifs et les moyens langagiers nécessaires à leur réalisation,

c'est-à-dire vers l'accomplissement d'actions langagières, la gestion de types de discours, la maîtrise de mécanismes linguistiques. » (2002a : 47-71).

Par ailleurs, les enseignants ne doivent pas suivre strictement les programmes d'études prescrits et les méthodes d'enseignement. Ils devraient aussi rechercher des moyens d'impliquer les étudiants dans les activités communicatives en adoptant des méthodes culturellement significatives et appropriées. Le développement de la compétence d'interaction des étudiants ne peut se produire que lorsqu'ils sont invités à participer activement à l'interaction pour exploiter leurs limites lors de la communication. Par ailleurs, les situations didactiques doivent être conçues dans une perspective praxéologique, « où la langue est envisagée comme l'outil d'une action verbale dont le but est de faire faire, faire dire ou faire penser quelque chose à un partenaire d'une interaction » (Griggs P., 2007 : 93).

En effet, il s'avère important pour l'enseignant de créer une ambiance propice qui correspond à un véritable besoin de s'exprimer et de diriger des situations de communication pour faire détourner l'attention des étudiants de la forme linguistique et la concentrer sur l'intention de s'exprimer en relation avec un désir de communication authentique. D'ailleurs, il convient pour l'enseignant d'une part de sensibiliser les étudiants à la nature dialogique de la communication, à de vrais enjeux entre les interlocuteurs pour qu'ils puissent devenir de véritables énonciateurs ayant une intention, un but, un problème à résoudre. Et d'autre part, il importe d'attirer régulièrement leur attention sur l'aspect acquisitionnel de la pratique constante de la langue en leur faisant comprendre que « C'est en communiquant qu'on apprend peu à peu à utiliser la langue, c'est-à-dire un système linguistique et un ensemble de conventions pragmatiques. » (Bange P., 1992b : 54).

La langue est indissociable des données situationnelles qui permettent de l'interpréter. Ainsi, comprendre une langue c'est mettre en rapport des formes linguistiques et les aspects pertinents des situations extralinguistiques qui les sous-tendent. Par ailleurs, se faire comprendre dans une langue, c'est alors être capable

de choisir les formes linguistiques en fonction des aspects pertinents des situations extralinguistiques dans lesquelles on se trouve et en fonction de son intention et de son but comme le souligne M. Bakhtine :

> « La véritable substance de la langue n'est pas constituée par un système abstrait de forme linguistique ni par l'énoncation-monologue isolée, ni par l'acte physiologique de sa production, mais par le phénomène social de l'interaction verbale. […] Le langage réside dans la communication verbale concrète, non dans le système linguistique abstrait des formes de la langue, non plus que dans le psychisme individuel des locuteurs. »
>
> (Bakhtine M., 1977 : 136-137)

Dans cette perspective, l'enseignant doit élaborer le plus souvent possible d'une part des situations authentiques adaptées aux possibilités linguistiques des étudiants, et d'autre part à « situer la question du contexte et de l'usage de la langue à la fois dans une dynamique prospective (comment et où sera utilisée cette langue par les participants) et dans l'espace de l'ici/maintenant du lieu-classe. » (Cicurel F., 2002 : 179). Par ailleurs, l'emploi des actes de communication des étudiants dans telles situations sera aussi vu comme une bonne occasion de leur permettre d'améliorer leur répertoire linguistique, d'éveiller leur conscience sur les rituels de communication et d'interagir dans un environnement riche et diversifié, qui les amène à accomplir des activités complexes. En outre, les normes de communications seront ainsi établies par rapport aux rôles des participants aussi bien que leur statut. Il nous semble donc nécessaire de repenser la place de la langue authentique et les rituels de communication dans les pratiques langagières en classe si l'on souhaite véritablement améliorer la compétence de communication des apprenants.

> « Les aménagements imposés aux échanges langagiers doivent viser à la fois la compréhension et la communication : nécessité d'adapter la complexité des énoncés aux compétences des élèves à un moment donné, mais aussi la progression : nécessité d'introduire des éléments linguistiques non ou mal maîtrisés, l'objectif étant que l'apprenant ait ainsi la possibilité de dépasser son stade actuel de maîtrise de la langue cible. » (Chini D., 2004 : 143)

3. Eveiller la conscience des étudiants sur les rituels de communication

L'objectif visé de l'enseignement/apprentissage de FLE de notre établissement est de permettre aux étudiants de s'impliquer personnellement dans l'apprentissage, de réfléchir et de s'exprimer aisément dans cette langue afin de se l'approprier en fonction de différentes situations de communication. Dans ce processus, l'utilisation des documents authentiques et de la langue comme technique d'apprentissage et d'acquisition offre aux étudiants un accès à la langue parlée par le locuteur natif du français. D'après C. Kerbrat-Orecchioni (1998), les règles de cette utilisation langagière déterminent les tours de parole, la gestion de thèmes, les principes de politesse et les rituels. Toujours selon cet auteur, quand l'étudiant est au contact avec la vision de monde d'une autre culture, il peut mieux connaître les moyens à adapter pour modifier sa façon de communiquer et transmettre les significations culturelles, surpasser les limitations de sa culture maternelle et rendre commun ce qui ne l'est pas. Ainsi, enseigner une langue étrangère ne signifie pas simplement enseigner le fonctionnement de la langue mais surtout son utilisation avec un ensemble de règles de corrélation entre les structures formelles et les valeurs illocutoires comme le souligne C. Kerbrat-Orecchioni : « Connaître les formules de remerciement ne suffit pas pour savoir remercier, il faut aussi savoir dans quelles circonstances il convient de remercier. » (1998 : 185-186).

Toutefois, le processus d'échange conversationnel en classe de langue connaît le caractère artificiel des situations et la simplification par rapport au fonctionnement réel des interactions. Ce décalage peut effectivement aboutir à des dysfonctionnements communicationnels. D'ailleurs, il est nécessaire de se rappeler du fait que les rituels de communication français sont aussi importants à maîtriser que les connaissances linguistiques. Maîtriser ces facteurs ainsi que les pratiques d'exprimer les valeurs, les sentiments et les autres caractéristiques de la culture cible facilite le processus communicatif et le rend plus efficace. Devant cette situation, les enseignants se trouvent dans la nécessité d'aider les étudiants à développer une attitude positive à l'égard de l'apprentissage de la L2 par une meilleure compréhension des valeurs

communicatives réelles de ces facteurs. Lorsque ces derniers les comprennent mieux, ils ont les outils pour éviter les attitudes négatives ou minimiser la possibilité d'une rupture communicationnelle. Ce processus de développement correspond entièrement au travail sur la pratique langagière : l'ensemble des savoir-faire, les actes de parole et les formules linguistiques sont acquis à travers les situations réelles de communication orale.

D'ailleurs, il importe aussi que les étudiants travaillent dans des contextes variés où ils prennent la parole, qu'ils mettent l'accent sur la nécessité d'une prise de conscience de certaines formes langagières ciblées mises en œuvre selon ces contextes. Il est ainsi indispensable au cours de l'échange conversationnels en classe d'être conscient des spécificités et des différences, et de rencontrer les différences en comprenant qu'une habitude étrangère n'est pas fausse même si elle est différente car chaque culture a sa propre norme et sa pratique de communication qui influent sur la réception de la communication comme le note G. Zarate : « Dans la relation entre cultures éloignées, c'est l'idée même d'impensé qui doit être au centre du travail pédagogique : rendre admissible que la convenance sociale puisse se définir selon des critères inexistants dans la grille de références culturelles de l'élève. » (1986 : 143).

4. Encourager l'autonomie des étudiants dans la prise de parole

Apprendre une langue, ce n'est pas seulement intégrer un nouveau système linguistique ou des comportements, c'est aussi adopter des habitudes d'apprentissage. En ce cas, un travail autonome chez les apprenants joue un rôle important pour le succès de leur apprentissage. En effet, dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère à l'université, l'enseignant chargé de l'oral doit être d'abord conscient que les étudiants ont déjà acquis certaines habitudes qui influenceront leur attitude face à l'objet d'apprentissage. La tâche de l'enseignant est d'alterner en permanence entre l'enseignement des contenus et les remarques concernant les attitudes positives d'apprentissage à adopter. Il doit aussi prendre conscience que son comportement

constitue une part importante de l'environnement de l'apprentissage/acquisition d'une langue.

> « Il est certain que l'approche communicative demande un changement profond d'attitude et de perception de rôle d'enseignant et d'apprenant. Une pédagogie de la communication ne peut être qu'une pédagogie des rapports interpersonnels s'exprimant à travers des processus d'interaction de discours dont apprenants et enseignants doivent prendre conscience. »
>
> (Kramsch C., 1991 : 7)

D'ailleurs, l'apprentissage d'une langue étrangère est considéré comme un processus social et le savoir est construit socialement. Dans cette perspective, l'enseignant n'est plus celui qui transmet un savoir donné aux étudiants mais sa tâche est aussi d'aider ces derniers à construire leurs savoir-faire et leur sens des responsabilités.

> « Le rôle du professeur est donc d'orienter les élèves et de les amener, par ses questions, à découvrir et à réfléchir ensemble au fonctionnement de la langue française. Il ne s'agit donc pas d'apporter simplement des réponses aux exercices ou d'expliquer les règles de grammaire, mais plutôt d'aider les élèves à émettre des hypothèses et à tirer leurs propres conclusions sur le fonctionnement linguistique de la langue française. »
>
> (Guédon P., 2003 : 10)

Considéré comme un acteur pédagogique principal, l'étudiant de FLE à son tour doit être capable de prendre en charge son propre apprentissage. Il se doit de maîtriser la langue étrangère et d'accumuler un bagage culturel suffisant et des connaissances méthodologiques pour son futur travail. Ces capacités ne peuvent être acquises que s'il sait apprendre. Le savoir apprendre, qui favorise la réussite et mène à une véritable autonomie, est une compétence personnelle et décisive, issue de la conduite de son propre apprentissage. Il est aussi un investissement dont les effets augmentent considérablement les chances de développer sa compétence de communication,

renforcer sa capacité de réflexion et élaborer ses propres stratégies de coopération, d'investissement et d'autoformation.

Selon G. Ellis (1994), l'autonomie de l'apprenant est définie en termes de comportement potentiel : celui-ci a le pouvoir de prendre des décisions concernant son propre apprentissage. Une formation autonomisante devra donc développer la capacité à être autonome : apprendre à apprendre, à construire des savoirs et savoir-faire langagiers et à collaborer en seront les éléments clés. Tout apprentissage est une transformation profonde, il faut changer pour apprendre et on change en apprenant. En ce sens, la classe doit être un lieu d'entraînement pour acquérir non seulement des compétences mais aussi des stratégies comme le notent P. Cyr et C. Germain (1998) : « L'apprenant doit donc non seulement essayer d'apprendre en autonomie, il lui incombe aussi de gérer son apprentissage avec des stratégies métacognitives. ». On attend des apprenants qu'ils soient capables de faire un usage autonome, spontané et efficace de la langue dans les différentes situations de communication de la vie réelle auxquelles ils se trouvent confrontés, de satisfaire au mieux leurs besoins de communication langagière.

Dans le but de faciliter l'autonomie de l'étudiant, le travail en groupe sous forme de conversation occupe une place primordiale car ce type de travail augmente la possibilité de négocier le sens de la communication et de modifier la langue afin d'assurer que le message soit compris, augmente les occasions de pratique dans la langue et augmente la qualité du langage des étudiants. En effet, les conversations pratiquées entre les étudiants en classe ressemblent à deux productions d'oral en continu qui se croisent. Cependant, l'interlocuteur connaît par anticipation la question que l'autre apprenant doit lui poser, puisque le cadre de la communication est imposé par la leçon. L'étudiant prête peu d'attention à la question ainsi qu'à la réponse qui marque la fin de l'échange. Face à cet état, il suffit que l'enseignant pose une question en rapport avec la réponse de l'étudiant pour que celui-ci soit déstabilisé. De plus, il nécessite de mettre à la disposition des étudiants des méthodes de travail, des moyens de réaliser en français ce qu'ils sont, des stratégies de communication pour leur

permettre d'apprendre à apprendre en autonomie et de réduire l'écart entre le vouloir dire et le pouvoir dire lors de l'échange conversationnel. Selon H. Holec (1979), on apprend mieux quand on échange et quand on coopère entre élèves et professeurs. On apprend mieux quand on installe la confiance et le partage, quand on les associe à la lucidité et à l'altérité.

> « L'utilisation des documents authentiques est aussi un des éléments qui permet de favoriser l'autonomie d'apprentissage de l'élève. Si l'on développe dans la classe des stratégies de travail par rapport aux documents authentiques, l'apprenant pourra réinvestir ces stratégies en dehors de la classe, ceci veut dire que l'objectif ″apprendre à apprendre″ est aussi important que le contenu des documents. » (Bérard E., 1991 : 50-51)

5. Réserver un volume horaire approprié à l'enseignement de l'oral

L'objectif de l'enseignement de l'oral à notre Département de français étant de permettre aux étudiants de développer des compétences de production et de compréhension orales. Le champ des pratiques orales occupe une place importante. Il n'y a pas de pédagogie de l'oral sans temps de parole, tant pour le groupe que pour chacun des étudiants. Cependant, il existe certaines conditions dans lesquelles c'est le manque de temps pour ces pratiques qui rend souvent difficile la réalisation de cet objectif et le bon déroulement des activités communicatives en classe comme le souligne P. Bange : « Les interactions en classe de langue ont pour but l'apprentissage d'une langue dans un horaire réduit et un rythme contraint par rapport à ce qu'exige l'acquisition naturelle. » (1992a : 69).

En effet, les contraintes temporelles sont l'un des problèmes, l'une des préoccupations pour les enseignants et les étudiants. Les deux périodes hebdomadaires (soit 100 minutes) allouées au cours de l'oral ne permettent pas d'effectuer cet objectif. Par ailleurs, les activités communicatives limitées en classe en un créneau horaire vraiment court empêchent un développement convenable des compétences requises pour une bonne maîtrise de l'oral. En outre, ce manque de temps limite également la participation active des étudiants, ne leur permet pas de suivre le cours avec bénéfice et

influe sur leur créativité ainsi que leur autonomie d'apprentissage. Et très peu d'étudiants prennent spontanément la parole alors que la majorité est constamment sollicitée par enseignants. Parallèlement, cette disposition temporelle amène également les enseignants à confronter aux difficultés d'exploiter pleinement le contenu et ils s'obligent de le simplifier le plus possible. Cette simplification ne répond pas aux objectifs fixés au début de l'enseignement car l'enseignant n'a pas assez de temps pour faire travailler la compétence de l'expression orale à tous les étudiants de la classe dans un tel horaire.

Face à cette situation, l'augmentation de la durée des cours de l'oral nous semble indispensable car faire pratiquer l'oral aux étudiants nécessite certainement du temps. Il faut instaurer une durée appropriée aux activités communicatives et gérer le temps accordé à l'oral dans la séance et la séquence tout en ayant une vision de la progression sur l'année. Cette augmentation du temps de pratique orale en classe aidera les étudiants à avoir plus d'occasions de pratiquer et d'améliorer leur français. Cela donnera également plus de temps aux enseignants de diversifier leurs activités pédagogiques. D'ailleurs, afin de favoriser la pratique de l'oral en classe, la situation ne peut s'améliorer qu'avec les décisions ministérielles en ce qui concerne le programme de l'enseignement des langues étrangères. Tout cela demande l'intervention institutionnelle de plusieurs branches et évidemment nous ne pouvons espérer un changement rapide.

CHAPITRE 2

RETOMBEES DIDACTIQUES

Nous venons de lancer des propositions didactiques qui permettent aux étudiants de FLE de développer leur compétence de communication, de prendre en compte dans leurs diversités et d'éveiller leur conscience sur les rituels de communication qui varient selon divers contextes communicatifs. Cette recherche peut avoir des retombées didactiques que nous trouvons applicables dans les situations de communication en classe. En nous basant sur l'analyse du comportement langagier des étudiants manifesté au cours de l'échange conversationnel, dans ce présent chapitre, nous examinerons l'élaboration d'ingénieries didactiques prégnantes qui pourraient remédier à leurs difficultés de communication, les encourager à s'engager dans la production orale en classe et en milieu naturel et adapter les méthodes d'enseignement de français dans notre établissement.

> « Pour réduire l'inégalité interactionnelle en classe de langue, il est donc nécessaire d'enseigner la langue comme instrument d'interaction, c'est-à-dire de développer la capacité des apprenants à utiliser des formes naturelles de communication au sein du groupe qu'est la classe. » (Kramch C., 1991 : 83)

1. Choisir le sujet de conversation

Dans le but de développer la capacité à s'exprimer à l'oral en FLE chez les étudiants, le choix d'un sujet de conversation approprié à l'objectif communicatif en classe joue un rôle crucial. En effet, le sujet de conversation en classe est considéré comme un prétexte pour faire parler les étudiants. L'enseignant ne peut pas choisir un sujet aléatoire pour la pratique de l'oral car il y a des sujets qui embarrassent certain public ou qui ne conviennent qu'à un certain type d'interlocuteur dans certaines circonstances. C'est la complexité ou l'étrangeté de ces sujets qui peut décourager les étudiants lors de leur prise de parole et leur provoquer des difficultés d'expression, voire du blocage communicationnel. D'ailleurs, les étudiants en classe de FLE mettent souvent l'accent plus sur les actes de langages que sur le sujet de conversation afin de bien remplir leur rôle assigné. Ceci les distrait et les empêche d'écouter les autres étudiants en interaction. Selon eux, l'enseignant évalue leur capacité de communication à travers ces actes langagiers dans les conversations. Parallèlement, les facteurs socioculturels liés aux sujets de conversation ont aussi une grande influence sur le comportement langagier des étudiants au cours de leur production des énoncés en échange réel.

Partant des raisons susmentionnées, les sujets de conversation doivent être proches de la vie quotidienne des étudiants et variés en fonction du contexte communicatif dans lequel ils sont confrontés aux situations réelles de communication. Par ailleurs, suivant les termes de M. Pescheux, « c'est dans la classe que l'élève apprend à élargir son horizon linguistique, personnel, social, et à tester sa capacité à assumer temporairement une identité étrangère. » (2007 : 112), il importe également de choisir des sujets de conversation en se basant sur les goûts des étudiants afin de les motiver et de mobiliser leur attention au cours de la pratique de l'oral. Le bon choix d'un sujet dans la communication en classe et l'attitude positive de l'enseignant peuvent influencer positivement le processus communicatif ainsi que la prise de parole des étudiants en classe de FLE.

En outre, comme notre enseignement de l'oral est destiné aux étudiants spécialisés en français, il est également nécessaire de les sensibiliser aux sujets de conversation difficiles à exprimer afin qu'ils puissent mieux se débrouiller dans des situations réelles de communication comme l'a souligné F. Cicurel : « Il semble que la compétence à être un apprenant ″performant″ ne provienne pas seulement du développement d'une compétence linguistique mais aussi d'une compétence à s'orienter dans une hétérogénéité textuelle voire contextuelle assez complexe. Cela exige qu'un habitus culturel de type scolaire existe ou préexiste, permettant aux participants de suivre le fils du discours dans sa discontinuité. » (2002 : 190). En effet, nous ne pouvons pas laisser tomber tous les sujets embarrassants, car la compétence communicative recouvre tous les domaines de la vie et nous ne voulons pas que nos étudiants aient un trou linguistique en évitant certains sujets. Il est donc important de savoir faciliter l'acquisition de la langue des étudiants à travers des techniques supplémentaires.

2. Organiser le travail de groupe

A côté du choix d'un sujet de conversation approprié, l'organisation du travail de groupe entre étudiants est considérée comme un facteur important pour le succès de la pratique de l'oral en classe. En effet, ce type de travail permettrait aux étudiants de s'exprimer plus facilement, de co-construire l'espace interactionnel, leur relation, de s'entraîner à la compétence linguistique qui est appliquée non seulement au résultat de la tâche mais aussi au déroulement de leur réalisation. D'ailleurs, le travail de groupe vise aussi à initier les étudiants au travail en équipe en montrant que les différentes stratégies enrichissent la réflexion, à les amener à observer les exigences et les contraintes de la communication dans un groupe. En outre, travailler en groupe coopératif implique que les étudiants sachent comment discuter, comment repérer les traits constitutifs de la conversation et des conditions de succès. Dans ce travail de groupe, le rôle que chacun joue dans le groupe doit être assuré de façon à ce qu'il trouve le moyen de satisfaire ses besoins individuels qui assurent le déroulement des activités de son groupe.

Par ailleurs, l'enseignant doit bien comprendre son public pour pouvoir appliquer de bonnes méthodes d'enseignement appropriées. En effet, le niveau de langue des étudiants est très hétérogène. Chacun d'entre eux a un style d'apprentissage propre. Il y a ainsi sur le plan psychologique des étudiants actifs, dynamiques mais il y a aussi des timides et réservés. Il est important pour l'enseignant au cours de l'organisation du travail en groupe de choisir de façon harmonieuse les participants qui peuvent s'entraider et se compléter pour construire ensemble des activités langagières conformes à l'objectif communicatif déterminé comme le remarque J. Bruner : « Les apprenants s'aident à apprendre les uns des autres dans de petits groupes. L'essentiel, c'est que chacun aide l'autre à trouver ce qu'il faut faire et comment il faut le faire. » (2008 : 38).

Le fait de mettre les étudiants en équipe pour réaliser une tâche les oblige à prendre la parole, discuter, contester, approuver, argumenter dans un réseau communicationnel différent de celui du cours, où la parole circule entre tous les participants ayant pour but d'élargir les paramètres du jeu communicatif. Plus profondément, cette démarche cherche à faire que toute activité linguistique relève d'un véritable processus de communication. Parallèlement, il convient également de rappeler que dans chaque conversation, il y a toujours un porte-parole qui joue le rôle dominant parmi les interlocuteurs. L'important est de lui faire développer son rôle dans chaque conversation à laquelle il participe. Ainsi, oser l'oral c'est mettre en classe des groupes de travail, des ateliers et proposer une diversité de situations. Le travail collaboratif favorise des relations détendues, la disponibilité et la connaissance mutuelle.

3. Enseigner « naturellement » les variétés du français

L'objectif de l'enseignement du FLE comme nous l'avons souligné est de développer la capacité de se comporter des étudiants, leurs habiletés langagières dans différents types d'échanges et d'instaurer un enseignement de l'oral. Suivant cet objectif, il est nécessaire de sensibiliser les étudiants aux variétés de la langue française. En effet, la mise en perspective du français permet de montrer que la variation

inhérente à toute langue existe aussi en français, à tous les niveaux linguistiques et communicatifs et ne se limite pas à la différenciation entre langue orale et langue écrite ou langue courante et langue savante. Afin de favoriser leur communication et d'enrichir la mise en jeu réelle de la communication, les étudiants ne maîtrisent pas seulement le français standard mais aussi les autres variétés de cette langue car leurs capacités de production orale doivent varier selon différentes situations d'interaction précises. De plus, parler ce n'est pas simplement construire et émettre des phrases correctes, c'est adresser à un interlocuteur particulier des énoncés appropriés.

> « Les discours ne reçoivent leur valeur (et leur sens) que dans la relation à un marché, caractérisé par une loi de formation des prix particulière : la valeur du discours dépend du rapport de forces qui s'établit concrètement entre les compétences linguistiques des locuteurs entendues à la fois comme capacité de production et capacité d'appropriation et d'appréciation ou, en d'autres termes, de la capacité qu'ont les différents agents engagés dans l'échange d'imposer les critères d'appréciation le plus favorables à leurs produits. »
>
> (Bourdieu P., 1982 : 60)

Toutefois, l'utilisation du français dans un cadre institutionnel est souvent soumise à une seule norme : celle du français standard, du français écrit. Ce type de français est considéré comme une de ses variétés de la langue française. Il possède ses propres règles et ses spécificités. Dans ce contexte, les étudiants en formation initiale n'ont presque pas reçu d'enseignement des variétés en langue orale. Ils sont peu conscients de leur manière de parler et n'ont guère de repères à l'égard d'une norme orale de français. D'ailleurs, l'enseignant cherche à simplifier la L2 qu'il utilise avec ses étudiants d'une manière réductrice. Pour les dialogues « authentiques » dans les manuels de FLE d'après H. Besse (2001), ils sont récrits et rejoués au mieux des natifs qui imitent certains parlers à défaut de les pratiquer spontanément. Le français tel qu'il y est enseigné/appris est donc loin de correspondre à la diversité de la langue française réellement pratiquée. C'est pour cette raison que cet auteur souligne que communiquer dans une classe de L2 est autre chose que le « par usage » qui permet d'apprendre naturellement une langue. La maîtrise scolaire d'une L2, dans les activités de classe ou

aux examens, ne suffit pas à assurer une réelle compétence dans cette langue. Ainsi, l'enseignement du français nécessite de bénéficier d'une dimension comparative entre les formes multiples de sa variation. Il s'agit d'accepter et de comprendre les passages d'une variété à l'autre.

> « Maîtriser une langue comme instrument de communication ce n'est, à l'évidence, pas seulement être capable de lire et d'écrire correctement des phrases comme on nous l'apprenait dans l'enseignement traditionnel ou de comprendre et de produire rapidement et automatiquement des phrases correctes en réponse à certains stimulus élémentaires comme on l'apprend au laboratoire de langues. Il faut être capable de comprendre et de produire des combinaisons d'actes de langage correspondant aux intentions des participants d'un événement de communication appropriés à la situation d'interaction. »
>
> (Roulet E., 1980 : 81)

Parallèlement, l'enseignant doit savoir adopter diverses variétés de langage appropriées à la situation de communication et utiliser une langue de qualité qui permet aux étudiants d'avoir accès au plus large éventail de possibilités de communication comme le souligne C. Bureau : « Une langue de qualité en plus d'être conforme aux conventions linguistiques en usage, manifeste une richesse de vocabulaire, une variété syntaxique, une élégance rhétorique et une organisation du déroulement adaptées à la situation de communication. » (1985 : 37). Par ailleurs, l'enseignant nécessite d'une part d'organiser des activités de communication variées, signifiantes, centrées sur le goût d'apprendre et les besoins linguistiques et communicatifs des étudiants où imposent des normes de communication multiples, et d'autre part de rendre le savoir linguistique plus intéressant qu'avant parce que mieux articulé sur le réel.

Pour y parvenir, le choix des supports appropriés tels que les documents vidéo, les chansons et les documentaires, etc. en fonction des propositions du manuel, des intérêts, des sollicitations des étudiants et des documents à exploiter en classe est stratégique puisqu'il va être source d'inspiration pour les activités de production. De plus, la pertinence de ce choix et la cohérence du cadre méthodologique sont des atouts pour faire vivre la différence, donner confiance aux étudiants, faciliter leur perception

du sens ainsi que leur compréhension dans d'autres contextes communicatifs et générer le plaisir d'apprendre. Parallèlement, la variété de ces supports lors de l'enseignement/apprentissage de l'oral contribuera à enrichir un cours d'initiation à une langue et à la culture qui lui appartient. En outre, il est à noter que les documents authentiques sont également considérés comme des principaux supports permettant de proposer diverses activités aux étudiants afin de leur offrir du français véritable pour comprendre les locuteurs natifs et de développer leurs compétences linguistiques et culturelles. De cette façon, les étudiants pourront se confronter à la diversité des situations courantes d'oral qu'ils rencontreront dans la vie quotidienne.

> « L'étude et l'utilisation de divers supports écrits et oraux doivent permettre de développer de telles compétences. Ces supports, qui peuvent aller des échanges oraux de la vie courante aux textes littéraires, doivent être liés aux cultures concernées. Il faudra choisir des supports qui permettront aux élèves d'apprendre à maîtriser les compétences linguistiques. Leur seul but n'est pas d'étudier un sujet ou un contenu particulier. » (Cuq J.P., 2003 : 8)

Ainsi, afin d'apprendre aux étudiants à comprendre et à bien utiliser le registre de langue standard nécessaire pour fonctionner de manière adéquate en société, il est indispensable de réserver une place importante au français quotidien dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE à l'université. Cette stratégie a pour but de sensibiliser les étudiants aux différentes variétés de langue. D'ailleurs, l'appui sur ce type de français dans l'apprentissage du français de référence a pour but de construire une transition entre la langue de la vie ordinaire et la langue de l'école. Il permet de faciliter la compréhension des intentions de l'interlocuteur natif et de réduire la distance entre les communicants.

4. Proposer des activités métalinguistiques

La pratique de l'oral en milieu universitaire a pour tâche de permettre aux étudiants de FLE de s'exprimer aisément dans cette langue et de s'entraîner à une véritable maîtrise de l'oral selon les situations de communication. Cette maîtrise

langagière consiste à considérer la langue orale comme un instrument pratique de communication dans des situations concrètes, avec des enjeux concrets. Il serait donc utile de focaliser sur la pratique langagière en classe pour parvenir à une utilisation efficace de la langue cible en communication réelle à des fins universitaires. En se sens, l'enseignant doit trouver des prétextes pour susciter la parole des apprenants.

Par ailleurs, il est aussi à noter que de la part de l'apprenant, produire une parole n'implique pas de fournir à l'enseignant des informations nécessaires mais de lui montrer la capacité que l'on a à utiliser un bon français pour formuler une phrase dans cette langue. Les activités métalinguistiques ont une grande importance dans la résolution des problèmes de compréhension. A. Trévise (1997 : 46) distingue « le discours métalinguistique qui met en œuvre le métalexique », englobant les représentations métalinguistiques formelles des linguistiques, les métadiscours de l'enseignant, des apprenants ou des manuels d'une part, et le « métalinguistique dans le discours quotidien » qui est une preuve de l'opacité du langage et qui montre que le langage n'a pas pour unique fonction de transmettre de l'information, mais également qu'il est soumis aux négociations du sens d'autre part.

En effet, le processus d'échange verbal consiste en une accumulation des actes de transmission d'un message. L'explication sémantique ou référentielle d'un élément du lexique est l'une des activités qui peuvent être considérées de cette manière dans la mesure où le locuteur savant vise à rendre tangible un savoir-dire langagier difficile à comprendre pour un interlocuteur moins savant que lui. En situation d'enseignement/apprentissage de l'oral, la plupart des paroles que produit l'enseignant dans son rôle d'informateur sont constituées par des activités métalinguistiques portant sur l'organisation du discours, mais celles-ci peuvent également se produire dans l'interaction exolingue en milieu naturel. Elles y apparaissent sous forme de séquence analytique lorsque le locuteur non natif montre à son interlocuteur natif qu'il ne comprend pas la parole adressée par ce dernier. C'est avec cette aide métalinguistique fournie par le locuteur natif que le locuteur non natif peut revenir au déroulement principal de l'interaction, rétablir le contexte qui se déroulait avant la

décontextualisation et poursuivre l'interaction avec le locuteur natif pour parvenir au but que celle-ci se propose.

Parallèlement, l'interaction en classe de langue et celle qui est menée entre locuteur natif et locuteur non natif en situation naturelle ne sont pas les mêmes pour ce qui est du métalangage destiné à satisfaire l'objectif d'interaction respectif. Au cours de l'analyse des interactions exolingues, nous avons effectivement pu constater que les étudiants sont confrontés aux difficultés de production dues aux lacunes lexicales et à la méconnaissance des règles socioculturelles de la langue cible. Pour aider les étudiants à surmonter ces difficultés, il est nécessaire d'adopter des pratiques de classe pouvant leur permettre de développer et d'exploiter leurs ressources langagières en français. L'enseignant abordera donc les activités métalinguistiques à travers des exercices de reformulation, de définition, d'explication, etc. car la connaissance métalinguistique permet aux étudiants de porter leur attention sur la structure à pratiquer et de les conduire à l'acquisition de l'habileté à communiquer en langue cible. De plus, transmettre un savoir-dire langagier en classe de langue consiste à enseigner comment on peut dire une chose ou décrire la réalité dans la langue cible aux étudiants.

A cet égard, il faut souligner que les actes liés à la transmission de ce type de savoir sont constitués par l'explication du savoir-faire que les étudiants ne comprennent pas, en d'autres termes par l'activité qui a pour fonction de rendre ce savoir accessible pour eux. De telles activités comme le dit L. Dabène (1994 : 161), « ont pour but d'inciter l'élève à faire du langage un objet d'observation et de réflexion […]. Elles aident à renforcer la conscience métalinguistique des sujets. ». D'ailleurs, l'enseignant pour sa part doit également avoir une conscience métalinguistique toujours en éveil. Celle-ci ne peut exister que si elle est sous-tendue par une aisance dans la langue étrangère et une connaissance des phénomènes didactiques suffisantes pour que l'enseignant soit à même de mettre à distance les objets d'enseignement, d'établir des relations entre eux, de les organiser. D. Moore précise que « le développement de la conscience métalinguistique est marqué par deux traits, soit la capacité à porter son attention sur les formes de la langue, et la capacité de manipuler ces

formes. » (1995 : 26).

Ainsi, dans la pratique de l'oral en classe, il est important que la langue étrangère comme le FLE soit réorganisée en un répertoire de lexique et de compétences et sous-compétences de communication où chaque unité a sa référence précise dans une situation de la vie quotidienne. La voie vers un usage plus autonome des langues comme formes de communication linguistique et culturelle suppose d'introduire à la fois une entrée directe dans la complexité des énoncés, une réflexion métalinguistique sur les phénomènes langagiers et leur fonctionnement, une régulation métacognitive des apprentissage et une dimension comparative permettant de replacer chacune des variétés linguistiques étudiées dans l'unité. Le langage est alors rencontré dans ses usages sociaux mais aussi objectivé et analysé comme tel pour permettre aux étudiants de contrôler le sens de leurs actions et interactions.

> « Il s'agit de faire en sorte que les élèves puissent communiquer, en produisant et comprenant des textes oraux et écrits correspondants aux diverses situations de la vie sociale, mais aussi, en même temps, de les amener à communiquer de manière plus consciente, de les amener à se construire une représentation de la langue et de ses usages, de leur transmettre des références culturelles partagées – ce qui ne signifie pas nécessairement acceptées – qui expriment leur appartenance à une même communauté de langue(s), à un environnement langagier commun. » (De Pietro J.F., 2003 : 162)

En outre, il est aussi nécessaire de mettre en place les dispositifs d'enseignement/apprentissage qui privilégient la pédagogie des « situations-problèmes », une démarche pouvant favoriser la construction des connaissances linguistiques et la pratique de la langue à partir de l'observation. En effet, communiquer, c'est-à-dire comprendre et produire des énoncés nouveaux, personnels, nécessite certes des compétences pragmatiques, mais d'abord des capacités de traitement linguistique des données de base. En éveillant la conscience des étudiants sur le fonctionnement de la langue, ils pourront améliorer leur compétence langagière et développer les facultés langagières appropriées pour gérer d'éventuelles difficultés de

production. Ils seront également en mesure de mettre à profit leurs connaissances de la langue lorsque cela s'impose dans des situations de communication naturelle.

5. Sensibiliser les étudiants aux éléments interculturels et aux stratégies de communication

Dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, la confrontation des deux systèmes linguistiques engendre nécessairement celle des deux cultures véhiculées par les deux langues. C'est dans l'espace de l'interaction entre la culture de l'apprenant et celle véhiculée par la langue étrangère qu'émerge le concept d'interculturel. Dans un cadre scolaire, la démarche interculturelle est vue comme un processus qui a pour fonction de sensibiliser les apprenants à découvrir puis comprendre les différences culturelles qui font obstacle à la compréhension et à la communication avec les personnes de cultures différentes. De ce fait, ils parviennent à une conscience plus profonde de leur propre culture. Par ailleurs, cette démarche vise également à favoriser le développement harmonieux de la personnalité des apprenants et de leurs identités en réponse à l'expérience enrichissante de l'attente en matière de langue et de culture. Parallèlement, la démarche interculturelle nous paraît beaucoup plus adaptée à l'enseignement d'une langue et culture étrangère en milieu exolingue. Le choix d'une optique interculturelle permet d'affirmer une sensibilité aux phénomènes spécifiques du contact avec l'étranger en utilisant les ressources des sciences sociales, pragmatiques et analyse de discours.

En effet, enseigner une langue étrangère notamment le FLE dans une perspective interculturelle c'est permettre aux apprenants de connaître de nouveaux systèmes de signification et les valeurs qui s'y rattachent, de comprendre comment pensent et sentent les autres, de s'approprier et de saisir les traits culturels qui permettent l'accès à l'univers de l'autre à savoir. Une fois entraînés à ces éléments, les apprenants peuvent revenir à leur propre culture en ayant mieux conscience de la réalité de leurs racines culturelles. En ce sens, communiquer en FLE n'exige pas simplement la connaissance de la langue française ; pour y réussir, il faut connaître également la culture de

l'interlocuteur concernant les pratiques d'exprimer les valeurs, les sentiments, les tabous et les autres caractéristiques de cette culture. En cela, D. Buttjes et M. Byram (1991) remarquent qu'il vaut mieux développer la compétence culturelle des étudiants selon leur niveau et la transformer ensuite en compétence interculturelle pour comprendre les autres cultures et ce pour développer la capacité de la communication interculturelle.

Dans cette perspective, afin de sensibiliser les apprenants aux différences culturelles et à la notion d'interculturel, il est nécessaire que les activités communicatives portant sur les situations de conflits interculturels soient exploitées correctement. D'ailleurs, le poids dans l'enseignement de la culture en classe est mis sur la communication et la compréhension des pratiques de communication quotidiennes. Les leçons de la culture doivent donc être intéressantes et proches de la vie réelle des étudiants pour les motiver à les apprendre. D'après M. Byram (1992), pour l'étudiant, il est intéressant de découvrir que les phénomènes quotidiens sont liés à la culture. De plus, il est aussi à noter que les compétences et les savoirs appris en classe doivent être suffisamment diversifiés pour couvrir les exigences de la communication dans différents contextes culturels.

D'ailleurs, il est nécessaire pour l'enseignant de mettre en place des activités telles que les simulations ou les jeux de rôle permettant d'explorer des alternatives de comportement et de consolider le contact entre les différentes cultures en présence comme le remarque P. Charaudeau : « Les enseignants devraient être des médiateurs chargés de faire percevoir les différences culturelles et de faire comprendre que ces différences ne sont pas source de menace mais source d'enrichissement personnel et collectif. » (1995 : 18). Parallèlement, il peut essayer de développer chez ses étudiants le goût des langues, le désir de connaître l'autre et de les accompagner « sur le terrain » de façon naturelle en situation de communication authentique dans et hors de classe pour pratiquer les rituels et vivre des expériences réelles. En outre, le discours de l'Autre n'est jamais neutre et pour bien le comprendre, il faut non seulement apprendre sa langue mais aussi chercher à décoder des implicites pour ne pas faire de faux pas lors

des situations de communication. Ainsi, la démarche interculturelle se nourrit de connaissances culturelles nécessaires pour éviter les pièges constants de l'ethnocentrisme et de la valorisation d'une vision universaliste de l'altérité. Dans cette perspective, D. Coste a souligné dans ses dimensions interculturelles :

> « L'enseignement culturel en classe de langue porte désormais bien moins sur les caractéristiques spécifiques de la culture cible, telle que pratiquée et lue par les natifs, que sur les stratégies qu'un étranger met ou peut mettre en œuvre pour gérer les discrépances entre ses propres normes d'action et d'interprétation et celles (éventuellement multiples et hétérogènes) qui prévalent dans le contexte et la communauté qu'il découvre. »
>
> (Coste D., 1994 : 127)

En ce qui concerne les stratégies de communication, nous remarquons que les démarches de résolution des difficultés de communication ne sont pas souvent traitées en classe de langue. L'attention est portée essentiellement sur le développement des compétences linguistiques plutôt que sur les compétences interactionnelles. Pour aider les étudiants à communiquer efficacement en classe et en situation naturelle avec des locuteurs natifs, nous estimons que l'enseignement des stratégies de communication devrait faire son entrée dans nos cours de l'oral comme le remarque P. Bange : « L'enseignant doit […] développer des stratégies de soutien aux processus d'acquisition des apprenants […], pour prévenir les problèmes de communication dus à leur asymétrie ; qu'il doit aussi […] développer des stratégies d'optimisation des processus d'acquisition des apprenants […] » (Bange P., 1992a : 69-70). Dans la même perspective, F. Cicurel a aussi écrit : « L'enseignant peut apporter son aide […] par le recours à des stratégies comme le guidage, l'étayage, les instructions, les réparations, les explications » (2002 : 149).

En effet, la sensibilisation des étudiants aux stratégies de communication consisterait à leur donner des indications sur les outils linguistiques qu'ils peuvent utiliser ainsi que sur les moyens par lesquels ils peuvent résoudre leurs problèmes de communication en situation d'interaction. D'ailleurs, en abordant les stratégies de communication avec les étudiants, nous les assisterons à prendre conscience des

diverses stratégies de communication des locuteurs natifs portant sur les mouvements, les gestes et les mimiques inhérents à la culture étrangère, à réfléchir sur leurs propres stratégies de communication, à mieux se préparer pour surmonter leurs difficultés de communication et à améliorer leur compétence de communication. Cette sensibilisation constitue donc une partie importante d'un cours de langue visant à l'acquisition d'une compétence de communication.

Dans l'ensemble, afin de réussir à une communication, il est important de sensibiliser les étudiants à la communication interculturelle, aux démarches de prévention et de gestion de difficultés de communication comme le souligne E.T. Hall :

> « L'inconscient culturel règle les actions de l'homme. C'est pourquoi l'homme considère automatiquement comme inné ce qui lui appartient le plus en propre, c'est-à-dire la culture de son enfance. Il est amené à penser et à sentir que quiconque se conduit de façon imprévisible ou différente peut être légèrement fou, mal élevé, irresponsable, psychopathe ou bien tout simplement débile. »
>
> (Hall E.T., 1979 : 49)

D'ailleurs, il faudrait également leur apprendre à s'appuyer sur toutes leurs ressources linguistiques pour communiquer et leur faire prendre conscience de la nature du comportement culturel ainsi que de la manière de se comporter de façon acceptable dans la culture étrangère. De ce fait, ils ont l'occasion d'établir une comparaison entre la langue étrangère et leur langue maternelle en s'intéressant à leurs manifestations linguistiques. On mettra l'accent sur la dynamique du discours oral telle qu'elle se manifeste au cours de l'interaction.

6. Créer l'authenticité en impliquant les étudiants dans leur pratique de l'oral en classe de FLE

L'objectif de l'apprentissage de la langue étrangère n'est pas simplement d'arriver à produire ou comprendre un grand nombre de structures grammaticales correctes, mais aussi de réussir à acquérir les compétences nécessaires pour un usage

correct de cette langue. Cela signifie qu'il faut adapter ce que l'on veut dire aux situations de communication concrètes proches de celles en milieu naturel en somme qu'il faut créer de l'authenticité comme notre titre y invitait, puis apprendre à les analyser, à s'interroger sur leurs mécanismes en prenant appui sur l'interaction. A travers ces situations, l'apprenant découvre les codes d'expression, des actes communicatifs produits dans des situations réelles par lui-même dans une série d'étapes cognitives successives. Il est donc nécessaire de se rapprocher des pratiques authentiques et de contextualiser l'apprentissage de la communication de l'étudiant en classe de langue.

En effet, la situation authentique d'apprentissage signifie la situation didactique dont le but est de rapprocher, le plus possible, l'apprentissage en salle de classe à l'apprentissage dans le milieu naturel comme le remarque M. Duplantié : « La salle de classe peut constituer un lieu privilégié pour développer des habilités de communication si nous en faisons un milieu authentique d'apprentissage, un milieu où se vivent des expériences de communication. » (1982 : 102). Par ailleurs, suivant les principes des méthodes communicatives, la langue étrangère doit être enseignée comme moyen d'interaction sociale et les activités fournies à l'apprenant doivent prendre leurs racines dans la réalité sociale, politique, culturelle et linguistique de la communauté dont il est en train d'apprendre la langue car la maîtrise de la communication nécessite plus qu'un savoir strictement linguistique. Les apprenants ayant une bonne connaissance des structures de la langue trouvent parfois des difficultés à interagir de manière efficace dans leur interaction verbale réelle. De ce fait, c'est la confrontation à des situations de communication authentiques plus proches de la réalité sociale des apprenants qui leur permettra de saisir les rapports entre les formes linguistiques et les contextes d'utilisation et d'accéder aux normes d'usage de la langue cible. D'ailleurs, ces situations les branchent aussi sur le réel et atténuent le caractère artificiel de l'apprentissage.

Pour cela, le processus communicatif en classe de langue doit effectivement correspondre aux préoccupations réelles des étudiants, lier à ce qu'ils font en dehors de

la classe avec la langue étrangère et surtout s'approprier le plus possible aux usages attestés des locuteurs natifs. En ce sens, l'enseignant se trouve dans la nécessité de créer dans la salle de classe un climat social propice à ce processus. Par ailleurs, il doit placer ses étudiants dans des situations signifiantes de communication qui font appel à leur réel besoin de communiquer car c'est en leur faisant vivre des expériences réelles et agréables de communication orale, suivies d'échange que l'enseignant peut inciter ses étudiants à s'intéresser à l'amélioration de leur maîtrise du français oral. En outre, il est également important pour l'enseignant de proposer des activités communicatives interactives où l'étudiant se sent directement impliqué dans une tâche complexe à savoir, un événement réalisé au moyen d'actes de parole et dans l'acquisition d'habiletés communicatives. Ces activités ne se réfèrent pas seulement au contexte social et culturel offert par la langue étrangère, mais aussi au cadre concret personnel et social de la classe afin de provoquer la réflexion chez l'étudiant et l'amener à prendre conscience de divers facteurs inhérents à la communication.

> « Il apparaît que si […] la situation est constitutive de l'activité, il est tout aussi vrai que l'activité elle-même contribue à construire la situation dans laquelle elle se déroule, la modifiant au fur et à mesure. L'image qui s'impose donc est celle d'une interaction constante et dynamique entre situation et activité. »
>
> (Chini D., 2004 : 41)

Parallèlement, au cours de la réalisation de telles activités, l'enseignant doit être observateur, animateur et médiateur, prendre conscience de la façon dont il mène le discours ainsi que percevoir les différents effets de ses ménagements sur la conduite de ces activités comme le remarquent H. Boyer et al. : « Apprendre à communiquer dans une langue étrangère c'est bien sûrement, tout autant qu'apprendre à maîtriser en particulier des fonctionnements linguistiques, apprendre à savoir faire des paris raisonnables ou/et des hypothèses correctes depuis un univers de discours ″étranger″. » (1990 : 41). De plus, le choix des activités appropriées aux besoins communicatifs des étudiants peut effectivement constituer le complément idéal pour un programme d'enseignement/apprentissage de l'oral en FLE car plus l'enseignant se sent libre

d’adopter différents styles d’interaction, plus les étudiants auront l’occasion de varier la perception de leur rôle et de leur fonction au sein du groupe.

En se basant sur ceux qui sont susmentionnés dans cette partie, nous pouvons déduire qu’un enseignement qui conçoit la langue comme un moyen de communication se doit de viser à la fois l’aisance à communiquer et la précision linguistique en tant qu’habileté. Il convient donc d’avoir recours à des activités et des stratégies d’enseignement susceptibles de contribuer au développement de la précision en tant qu’habileté et de l’aisance à communiquer chez les étudiants. En ce cas, l’enseignant essaie de créer en classe des situations de communication ou des contextes sociaux propices liés étroitement aux sujets enseignés afin de faire réaliser des interactions verbales aux étudiants comme dans la vie réelle. Par ailleurs, la salle de classe selon M. Duplantie (1982) doit aussi être vue comme un milieu privilégié pour développer des habiletés de communication, un milieu où se vivent des expériences de communication.

Ainsi, dans le but de concrétiser notre idée portant sur le processus d’enseignement/apprentissage de l’oral en classe FLE, il est temps maintenant de présenter le déroulement d’un cours de l’oral réel destiné aux étudiants de français en deuxième année en appliquant des critères proposés au-dessus. Le thème du cours de l’oral que nous abordons ci-dessous concerne les loisirs préférés des étudiants. Voici la consigne du cours : « Quels sont vos loisirs préférés ? ».

Nous avons choisi ce sujet de conversation car d’une part il est proche de la vie quotidienne des étudiants, l’occasion d’en savoir plus sur les loisirs ainsi que les préférences et d’autre part ce sujet leur permet de réutiliser leurs connaissances linguistiques acquises en classe au sein de leurs échanges conversationnels en situation réelle. Les étudiants seront motivés pour parler de tel sujet en salle de classe car ils peuvent apprendre des choses faisant partie de la vie courante et appliquer tout de suite ce qu’ils apprennent dans ce milieu à leur communication réelle. Tout cela fait oublier aux étudiants la peur et la timidité de communiquer en français et les encourage à prendre la parole de façon plus active.

> « L'une des plus grandes difficultés dans l'élaboration d'un enseignement interactif des L.E (langues étrangères) est assurément le fait que les élèves doivent communiquer entre eux dans une langue qu'ils apprennent, et donc que, le plus souvent, ils maîtrisent encore très imparfaitement. Lorsque l'enseignant parvient réellement à motiver les élèves pour une intercommunication, ceux-ci prennent conscience de l'écart important qui sépare leur compétence en L.M. (langue maternelle) et en L.E. La seule issue pour eux est généralement de s'exprimer dans leur L.M. Si l'enseignant ne les y autorise pas, alors leur est ôtée toute motivation à s'exprimer. »
>
> (Schiffler L., 1991 : 65)

Pour commencer notre cours de l'oral, il est nécessaire de présenter d'abord l'objectif du cours aux étudiants. En effet, l'objectif de ce cours est d'amener les étudiants à comprendre les différentes activités de loisirs, à découvrir les mêmes types d'activités des Français, à savoir exprimer et expliquer leurs préférences ainsi qu'agir de façon efficace dans des situations de communication de la vie quotidienne dans lesquelles se trouvent ces types d'activités. Parallèlement, ce cours aide également les étudiants à pouvoir situer ces activités dans le temps et à enrichir, activer ainsi que s'approprier le vocabulaire à travers le thème des loisirs.

Il est important d'aborder ensuite la mise en route des activités de ce cours en posant aux étudiants des questions relatives à leurs loisirs préférés. Ces questions visent à donner aux étudiants un regard rétrospectif sur diverses activités de distractions qu'ils font souvent dans la vie quotidienne. L'enseignant peut écrire toutes les réponses des étudiants au tableau. Ce travail a pour but de permettre à ces derniers de mieux voir le panorama portant sur leurs loisirs auxquels ils participent dans la vie, de faire références à ceux des autres pour compléter et enrichir les leurs et d'effectuer des opérations de mise en relation pertinente entre les nouvelles connaissances et leurs apprentissages antérieurs comme le souligne J. Sabiron : « Il faut privilégier les activités de mise en relation, ou de créations de liens, avec l'expérience antérieure de l'apprenant, mais également toutes les activités ou exercices qui sollicitent l'imagination, qui guident l'anticipation, et qui autorisent et encouragent des liens

nouveaux et inhabituels. » (1996 : 32-57). Les questions que nous allons poser aux étudiants sont les suivantes :

- Qu'est-ce que vous aimez faire pendant votre temps libre ?
- Faites-vous d'autres activités ? Lesquelles ?
- Est-ce que vous faites souvent ces activités ?
- Combien de fois par semaine faites-vous ces activités ?
- Vous faites ces activités avec qui ?
- Quelle activité préférez-vous ?
- Comment trouvez-vous cette activité ?

Parallèlement, dans le but d'enrichir au maximum la production verbale des étudiants concernant le sujet du cours, l'enseignant nécessite de leur présenter des documents supports portant sur les activités de loisirs, surtout celles des Français. Ces documents offrent aux étudiants une vue globale sur les loisirs des Français, une occasion favorable pour faire référence à ce que font les Français pendant leur temps libre, puis comparer avec les leurs afin de voir les différences comme le souligne L. Porcher : « Le savoir-apprendre fait partie du capital culturel de l'apprenant et un nouvel apprentissage s'enracine toujours dans les capitaux culturels préexistants et bénéficie de la configuration de ceux-ci tout en contribuant à les réorganiser (1995 : 36). En ce cas, il est important pour l'enseignant de choisir des documents authentiques courts et accessibles traitant du même sujet que celui du cours de l'oral car selon B. Anderson et al. (2004), l'emploi de la langue orale doit précéder l'emploi de la langue écrite et l'élève doit utiliser et réutiliser la langue oralement en vue d'en arriver à automatiser ou procéduraliser les structures langagières appropriées. En effet, les documents authentiques représentent l'usage réel de la langue, ce sont des actes de communication utilisés par les locuteurs natifs dans des situations données, réelles et non ceux enseignés dans ses formes normatives à l'école. Par ailleurs, en choisissant de faire travailler les étudiants dans ce type de document, l'enseignant peut d'une part enrichir les connaissances culturelles des étudiants, et d'autre part les exposer davantage à la langue cible. Ainsi, c'est en travaillant avec des documents authentiques

que les étudiants pourront réduire leur peur de ne pas comprendre et s'entraîner à la maîtrise du français oral comme le souligne E. Bérard : « Un apprenant de niveau débutant peut être motivé positivement s'il peut comprendre des échanges réels. » (1991 : 50). Le document présenté ci-dessous est un exemple :

Observatoire des Loisirs des Français - vague 1

La 1ère édition de l'Observatoire des Loisirs réalisé pour le PMU permet de dresser un état des lieux et d'apporter un éclairage nouveau et instructif sur les goûts et les pratiques des Français en matière de loisirs.

Si l'enquête confirme le succès de la cuisine auprès des femmes et l'engouement des hommes pour le bricolage, les résultats démontrent cependant que les Français sont plus complexes dans leurs intérêts et leurs pratiques :
- Les Français ont des loisirs nombreux et variés ;
- Les sportifs sont férus de culture, l'inverse étant également vrai ;
- Les loisirs pratiqués ne sont pas forcément les activités préférées ;
- Les Français sont très joueurs et n'aiment pas perdre

Les Français ont des loisirs nombreux et variés

Les Français pratiquent des loisirs variés, principalement culturels et faciles d'accès comme regarder la télévision (78%), lire (77%) ou écouter de la musique (76%). Ils pratiquent 10 activités en moyenne, réparties entre les loisirs culturels (98%), manuels (82%), ludiques (73%), sportifs (70%) et créatifs (57%). Le sport est leur loisir préféré (24%), suivi de la lecture (12%). 62% des Français font du sport.

Une grande majorité de Français a de nombreux hobbies, plutôt qu'une passion unique

A 73%, les Français ont de nombreux centres d'intérêts. Ces « multi hobbies » sont plus sportifs et vont plus au cinéma, que la moyenne. Ils sont 14% à avouer une passion à laquelle ils consacrent une grande partie de leur temps libre. Les 12% de « Tranquilles » passent une grande partie de leur temps libre à se reposer. […]

Les Français aiment jouer et avant tout pour le plaisir

Les ¾ des Français aiment jouer pendant leur temps libre, et notamment à des jeux de société (50%), de réflexion (50%), plutôt qu'à des jeux vidéo (23%). Dans une très large majorité (68%), les Français jouent d'abord pour le plaisir. La volonté de gagner est bien moindre (29%) […]

http://www.tns-sofres.com/points-de vue/CBBB4D2903144B92B47F3435AA28FE8C.aspx

Pour préparer le processus d'échange conversationnel des étudiants en classe, il est nécessaire pour l'enseignant de constituer des groupes de deux ou de trois étudiants et de laisser ces derniers choisir leur rôle. Au cours de la constitution du groupe, il est indispensable de faire attention à leur niveau qui doit être légèrement hétérogène : créer des « paires inégales », le fort aide le faible. Cela permet de maintenir la cohérence du groupe et d'éviter un cours à deux vitesses. D'ailleurs, afin de favoriser la prise de parole des étudiants au cours de l'échange conversationnel, il est d'une part possible

pour l'enseignant de donner un exemple d'illustration pour amorcer l'activité en jouant la scène en premier (jouer tous les rôles). De cette façon, les étudiants peuvent imaginer et comprendre ce qu'ils doivent faire dans leur conversation. Et d'autre part, l'enseignant continue à demander aux groupes formés, en se basant sur les documents supports, de rechercher de façon plus approfondie des structures grammaticales, lexicales et syntaxiques nécessaires portant sur les loisirs des Français pour acquérir du nouveau vocabulaire et varier leur façon de parler lors de la réalisation des activités communicatives. Pour effectuer cette tâche, il faut que l'enseignant donne aux étudiants un cadre horaire convenable (5-10 minutes).

Au moment où les groupes formés travaillent, l'enseignant peut circuler dans la classe afin d'apporter aux étudiants des explications ou des aides ponctuelles pendant leur préparation de l'activité communicative, de corriger les erreurs si nécessaires et de vérifier que les étudiants effectuent un travail soigné. La préparation préalable permet aux étudiants de réfléchir, de consulter les autres et de leur donner aussi le temps de faire des vérifications dans les manuels, le dictionnaire auprès de l'enseignant pour diminuer les erreurs et les risques de perdre la face. Au cours du processus d'explication ou de correction en tant que tel, il est nécessaire pour l'enseignant d'aborder certains éléments complémentaires tels que les registres de langue, les activités métalinguistiques ou les éléments interculturels qui concernent étroitement le sujet de conversation afin de soutenir la communication des étudiants car « Parler, c'est mettre en forme une intention de communication : dans cette situation, que peut-on dire ? Si on a un doute, comment peut-on l'exprimer ? L'apprentissage de la parole passe par là. » (Courtillon J., 2003 : 113). Par ailleurs, comprendre une langue c'est mettre en rapport des formes linguistiques et les aspects pertinents des situations extralinguistiques qui les sous-tendent. Dans la même perspective, D. Gaonac'h a également souligné : « Les aménagements imposés aux échanges langagiers doivent viser à la fois la compréhension et la communication : nécessité d'adapter la complexité des énoncés aux compétences des élèves à un moment donné, mais aussi la progression : nécessité d'introduire des éléments linguistiques non ou mal maîtrisés, l'objectif étant que l'apprenant ait ainsi la possibilité de dépasser son stade actuel de maîtrise de la

langue cible. » (2006 : 143). C'est pourquoi, dans une communication courante, l'important est de se faire comprendre et d'exprimer ce que l'on a réellement l'intention de dire, plutôt que de produire des énoncés neutres mais parfaits. Un mot qui manque peut être demandé à l'interlocuteur, qui sera ravi de le donner.

- En ce qui concerne le fait de varier les registres de langue au cours de la production verbale des étudiants, l'enseignant doit présenter à ces derniers des mots et expressions, utilisés souvent par les locuteurs natifs du français dans la vie de tous les jours, portant sur le même sujet du cours tels que resto, cinoche, disco, foot, bouquin, bouffer, déconner, rigoler, faire la grasse matinée, c'est super, c'est pas mal, c'est pas terrible, etc. Cette présentation permet aux étudiants de mieux comprendre ce que disent les locuteurs natifs dans la communication réelle, d'enrichir leur façon de parler et de soutenir leur communication. D'ailleurs, il faut que ces mots et expressions soient constamment pratiqués et que l'enseignant explique aux étudiants les codes culturels français relatifs à ces premiers.

- Pour les activités métalinguistiques, il est important de sensibiliser les étudiants à tels types d'activités en leur présentant des outils nécessaires au cours du processus de leur prise de parole afin de les aider à comprendre un terme, à assurer l'intercompréhension, à sortir des difficultés de communication en cas de nécessité et à varier leur façon de parler. Par ailleurs, il faut que ces outils soient fréquemment utilisés dans leur conversation. Voici quelques exemples à présenter dans le cadre de ce cours de l'oral : « Comment dit-on ″cưỡi ngựa″ (l'équitation) en français ? » ; « Que ça veut dire ce mot ? » ; « C'est quoi ça, ce terme ? » ; « Ça signifie quoi ? » ; « Pardon ? Tu peux répéter encore une fois ? » ; « Pouvez-vous m'expliquer ça plus clairement ? », etc.

- Quant à l'acquisition des éléments interculturels, il faut faire prendre conscience aux étudiants des différences culturelles au cours de leur

production verbale pour développer leur capacité de communiquer avec ceux qui sont différents car à travers la production orale, tout un ensemble socioculturel se manifeste, un système de signalisation sociale fonctionne. Le travail de l'enseignant consiste à sensibiliser les étudiants au rapport langue culture et à l'étude comparative des deux langues et des deux cultures. Concrètement, l'enseignant doit montrer aux étudiants des points à éviter lorsqu'ils entrent en communication avec des locuteurs natifs, les différences culturelles relatives au sujet de conversation abordé pendant le cours. Pour cela, il peut demander aux étudiants par exemple de ne pas poser des questions privées telles que « Tu aimes aller au cinéma avec ta petite amie ? » ; « Pourquoi est-ce que tu n'aimes pas faire la cour à la fille dans une boîte ? », etc. Ces types de question peuvent provoquer des malentendus voire des blocages communicationnels lors du contact avec des locuteurs natifs.

Après avoir effectué toutes les étapes de préparation, il est temps pour les étudiants de mettre en pratique leur conversation. Pour ce faire, l'enseignant donne d'abord un cadre horaire approprié à la pratique conversationnelle entre étudiants (15-20 minutes). Il demande ensuite à chaque groupe de venir présenter sa production devant les autres. Il fait passer les groupes les uns après les autres et n'interrompt pas les étudiants pendant leur production. Parallèlement, l'enseignant veille également à noter les erreurs entendues de ces derniers lors de leur production orale concernant la grammaire, la syntaxe, le vocabulaire et la phonétique pour pouvoir faire « un point linguistique ». Ainsi, ces exercices pratiques de communication permettent aux étudiants de réviser, de mémoriser les mots et les phrases qu'ils ont appris et de s'habituer au fur et à mesure aux situations réelles de communication. Toutefois, il faut noter que les conversations préparées entre les étudiants en classe ne constituent pas de vraies communications. Quand ils essayent de mémoriser les mots et les phrases qu'ils ont appris, ils n'accordent pas autant d'attention à ce que disent leurs interlocuteurs. Ce qui fait que quelquefois, ils ne répondent aux questions de ces derniers qu'avec les phrases qu'ils mémorisent, mais de façon inadéquate.

Pour éviter ce genre de chose et donner aux étudiants la conscience de parler librement comme dans la vie réelle, il est indispensable de les encourager à improviser les dialogues sur la base de leurs préparations préalables. Concrètement, après que les étudiants ont joué leurs dialogues préparés, il nous est nécessaire de continuer à réaliser une autre étape en invitant ceux qui n'appartiennent pas aux mêmes groupes de travail à improviser un dialogue sur le sujet préparé. A ce moment-là, les étudiants doivent donc mobiliser toutes leurs connaissances linguistiques au service de cette communication inattendue. Cette fois-ci, ils écoutent avec attention et ils s'expriment réellement. Bien que cette communication soit encore plus ou moins limitée par les traces de la préparation et qu'elle ne soit pas une communication sociale au sens strict du terme, elle permet aux étudiants de franchir le premier pas et de comprendre dès lors qu'apprendre une langue, c'est apprendre à réaliser des interactions réelles, et que toute préparation a pour objectif de parler sans préparation.

La dernière étape du cours concerne le retour à la production orale des groupes formés. Pour cette étape, l'enseignant pose certaines questions portant sur le degré de satisfaction des étudiants « Etes-vous satisfaits de votre propre production, oui, non, pourquoi ? » ; « Comment trouvez-vous la production des autres ? », etc. S'appuyant sur les réponses des étudiants ainsi que sur les notes obtenues pendant leurs productions orales, l'enseignant leur donnera des remarques et des renseignements sur leur processus d'échange conversationnel afin de le rendre plus efficace dans leur communication réelle.

Dans l'ensemble, l'objectif d'un cours de l'oral en classe de FLE est de faire acquérir aux étudiants des connaissances langagières ou socioculturelles nécessaires pour que ces derniers puissent bien communiquer avec des locuteurs natifs de la langue apprise dans la vie quotidienne. Pour y parvenir, la classe de FLE doit être un lieu social. La communication qui s'y déroule obéit aux rituels sociaux et n'échappe pas à la prise en compte du contexte de communication. Plus l'usage du langage en classe ressemble à celui que les étudiants rencontrent en milieu naturel, plus il est facile pour

ces derniers de réutiliser leurs acquis pour mener bien à une interaction avec des locuteurs natifs dans des contextes communicatifs réels.

> « Un premier contexte de questionnement est celui du fonctionnement de la classe et de l'école comme lieu social, où la circulation de la parole est inséparable des représentations réciproques, des relations de pouvoir, des habitus et des appartenances culturelles : il correspond à la dimension identitaire, relationnelle, sociale de l'enseignement. Le terme oral signifie ici l'ensemble des interactions verbales par lesquelles se mettent en place la communauté scolaire, les rapports au savoir et les contrats didactiques, les relations d'identification, d'affiliation ou de rejet, c'est-à-dire l'ensemble des conditions qui rendent possibles les apprentissages spécifiques. »
>
> (Nonnon E., 1999 : 91)

En cela, il est important pour l'enseignant de faire apprendre aux étudiants non seulement la forme de la langue cible, mais également son usage, de présenter des matériaux variés pour les motiver et pour garantir l'apprentissage de plusieurs composantes de la compétence communicative interculturelle. D'ailleurs, il importe également d'examiner minutieusement du point de vue linguistique, sociologique ou interactionniste et les situations d'interaction que les étudiants rencontrent en dehors de la classe de langue car « Si les étudiants vivent ainsi d'une manière concrète de nouvelles pratiques linguistiques […], ils pourront mieux comprendre à quoi sert l'apprentissage de la langue » (Courtillon J., 2003 : 21).

CONCLUSION ET PERSPECTIVES

En entreprenant cette recherche, nous nous sommes fixé comme objectifs de comprendre et décrire les causes réelles qui aboutissent à des difficultés principales de communication orale des étudiants au Département de français de l'Université de Cantho et d'examiner le rôle, les mécanismes et les influences des rituels de la communication sur la pratique de l'oral des étudiants en classe et en dehors de la classe. Par ailleurs, cette étude vise également à proposer des mesures de l'amélioration de l'enseignement de l'oral dans notre établissement.

Dans le but de répondre aux questions autour desquelles s'articule notre recherche, nous avons recueilli des données à partir des questionnaires destinés aux étudiants ainsi qu'aux enseignants dans notre établissement et des enregistrements des productions verbales effectués au cours de l'échange conversationnel entre étudiants en classe de FLE et entre ceux-ci et locuteurs natifs du français en milieu naturel. Au terme de l'analyse des données, il convient donc de dresser le bilan, de présenter les principaux résultats obtenus et de remettre en lumière les pistes qui émergent de cette étude.

Les résultats obtenus à partir de l'analyse des données de notre corpus nous ont éclairé sur les véritables difficultés des étudiants dans leur expression en français, sur les efforts qu'ils mettent pour les résoudre et sur les réajustements didactiques

nécessaires à l'enseignement de l'oral au Département de français. En ce qui concerne les difficultés de communication des étudiants, l'analyse des questionnaires et de l'enregistrement des conversations effectué en classe a permis de voir qu'elles varient d'une situation de communication à une autre. De plus, ces difficultés se trouvent aussi sur le plan psychologique par la peur de commettre des erreurs, de se montrer incompétents devant l'interlocuteur et de perdre la face. A ces difficultés s'ajoute l'insécurité linguistique qui gêne les étudiants dans les échanges conversationnels. De ce fait, les étudiants en classe doivent donc faire attention à la production de leurs actes de langage de façon à ce que ceux-ci conviennent et à la situation de communication. Quant à l'analyse des situations de communication exolingues en milieu naturel entre étudiants et locuteurs natifs, nous avons pu constater que les difficultés de production des étudiants se manifestent également en terme de lacunes lexicales et syntaxiques alors que celles de compréhension se présentaient sous forme de non connaissance de certains éléments lexicaux et de mauvaise interprétation des intentions de communication de leur partenaire. Dans l'ensemble, ces difficultés des étudiants sont à l'origine linguistique et culturelle.

Pour résoudre ces difficultés, les étudiants se basent sur les stratégies de compensation : l'alternance codique, la simplification, l'autocorrection et la reformulation pour se protéger et pour protéger aussi leur interlocuteur en interaction. Parallèlement, ils adoptent également les stratégies d'évitement telles que le changement de sujet, l'inachèvement de l'énoncé et la coproduction langagière pour éviter de commettre des erreurs portant sur l'aspect linguistique et l'aspect socioculturel. D'une manière générale, les stratégies que les étudiants ont adoptées ont témoigné d'une certaine détermination à effectuer la tâche communicative et à assurer le succès de l'interaction. Selon P. Bange (1992b), ces stratégies s'inscrivent dans la catégories des « stratégies d'accomplissement des buts de communication » car une stratégie qui favorise la réalisation des buts de la communication présuppose non seulement l'existence d'un but de communication à réaliser, mais aussi le fait que le locuteur non natif veille le réaliser, qu'il soit motivé pour le faire en passant par-dessus la menace potentielle que comporte la prise de risque.

Par rapport à nos hypothèses de départ, l'analyse des données susmentionnées nous a permis de les valider toutes. En ce qui concerne la pratique conversationnelle entre étudiants en classe et entre ceux-ci et locuteurs natifs en milieu naturel, l'analyse de l'enregistrement des conversations de notre corpus nous a effectivement montré un écart de différents niveaux parfois imbriqués : lexicaux, syntaxiques et socioculturels existant entre leurs pratiques. Cet écart provoque les difficultés dans la compréhension de leurs locuteurs natifs en interaction verbale. Devant cette situation, les étudiants ont adopté des solutions comme la demande de la définition du terme inconnu, la demande implicite de clarification sur un énoncé. Certes, la bonne communication ne signifie pas la capacité de pouvoir faire passer un message entre les individus. Au contraire, il faut tenir compte des règles de l'interaction qui sont toujours déterminées par la culture. Par ailleurs, chaque communauté linguistique et culturelle étant dotée des rituels de la conversation différents, l'apprentissage et la pratique conversationnelle d'une langue étrangère exige une bonne maîtrise des rituels conversationnels de cette langue. Parallèlement, à travers l'analyse des conversations, nous constatons que les différences entre les activités communicatives en classe de langue et celles en milieu naturel se manifestent principalement dans l'emploi des énoncés planificateurs de l'interaction, l'objectif de l'interaction et des faits énonciatifs.

En outre, grâce à cette étude, nous sommes parvenu à la conclusion que la communication en langue étrangère n'est pas seulement un but à atteindre, mais aussi un moyen par lequel les étudiants peuvent être amenés à réutiliser leur acquis en classe dans leur réel échange conversationnel. Pour y parvenir, il est nécessaire que la pratique langagière en milieu scolaire obéisse aux rituels sociaux, s'insère dans la structure sociale où la langue cible est parlée et surtout dans les situations de communication les plus proches possibles de celles de la vie réelle dans laquelle vit l'étudiant. En cela, cette pratique repose non seulement sur une compétence linguistique mais aussi sur une compétence psycho-socio-culturelle (la connaissance des règles d'emploi et la capacité de les utiliser) comme l'a souligné C. Kerbrat-Orecchioni : « Les comportements rituels ont besoin pour se réaliser du matériel linguistique, et qu'inversement les contraintes

rituelles infléchissent et investissent le système linguistique. » (1990 : 33). Effectivement, personne ne peut produire et interpréter des énoncés dans une communauté donnée à partir de sa seule compétence linguistique. Il est au contraire difficile d'actualiser une compétence de communication sans un minimum de compétence linguistique. C'est pour cette raison que la langue étrangère apprise devra appartenir au registre d'une rationalité téléologique dans toutes les situations de la vie quotidienne, des relations interpersonnelles, etc. destinées à produire des résultats pratiques, opérationnels, conformes aux obligations, souhaits et désirs des interlocuteurs. Ces relations ont des effets positifs sur le processus d'appropriation d'une langue étrangère et constituent les bases fondamentales sur lesquelles un travail de compréhension mutuelle peut se mettre en place.

Parallèlement, notre recherche a pour objectif d'identifier les éléménts qui favorisent l'acquisition des connaissances langagières ou socioculturelles nécessaires pour pouvoir communiquer avec des locuteurs natifs dans la vie quotidienne. Cette recherche servira aux étudiants - futurs enseignants de langue qui maîtrisent en principe bien la langue qu'ils enseignent mais demeurent démunis de connaissances d'ordre sociolinguistique et interactionnelle face aux difficultés et aux stratégies conversationnelles de leurs étudiants. Par ailleurs, elle permet également de présenter des éléments complémentaires à considérer pour contribuer à l'amélioration de la compétence orale des étudiants et pour rendre le processus d'enseignement de la communication en classe plus efficace. Partant de ces éléments, l'enseignant pourrait proposer les méthodes d'enseignement, adopter des techniques appropriées susceptibles de soutenir la prise de parole des étudiants au cours de leur pratique conversationnelle en classe de langue, de favoriser leur appropriation de la langue en milieu naturel et de développer leur compétence orale dans diverses situations de communication. Il est également important de redéfinir les objectifs d'enseignement et de privilégier les activités interactives faisant partie intégrante des situations de communication réelles auxquelles sont confrontés les étudiants. C'est dans cette perspective que la formation des professeurs devra se diversifier si l'enseignement/apprentissage en classe de langue

vise à la pratique de la langue en milieu naturel et se veut étroitement lié à l'appropriation de la langue en dehors de la classe.

Pour terminer, nous voulons dire que l'étude des rituels de communication en classe et ceux en milieu naturel a un rapport étroit avec le domaine sociolinguistique, un domaine difficile à traiter car il comprend des éléments socioculturels et linguistiques. Cela se manifeste par le fait que pour communiquer dans une situation donnée, tout locuteur a besoin de savoir repérer le culturel dans les échanges langagiers. Par ailleurs, il doit également accepter de modeler sa conduite pour s'adapter à la situation de communication dans laquelle il réside et pour assurer le bon déroulement de la communication car toute relation interpersonnelle dans le processus de communication exige un minimum de normes communes. La simple adoption des formations de politesse dans les cours sans compréhension plus profonde de leur utilisation et de leur appropriation ne garantit pas à l'étudiant un bon savoir des pratiques. Ainsi, pour apprendre à parler une langue étrangère, il faut pratiquer et saisir la spécificité des manières d'être, de penser et d'agir propres à la communauté qui parle cette langue, en comparaison avec la culture d'origine des étudiants. Puisque toute la langue est un produit de la vie en société, il est important que chaque individu participant au processus d'échange verbal doive respecter certaines règles préétablies en fonction du contexte communicatif. Les manifestations des rituels de communication en classe dans la pratique conversationnelle des étudiants doivent être comprises dans ce contexte.

Comme l'enregistrement des situations de communication exolingues en milieu naturel dans notre présente étude reste encore modeste, cette limite ne nous a pas permis de bien appréhender les démarches d'appropriation des étudiants. Il serait souhaitable de voir, dans les recherches à venir, comment les sujets profitent de l'interaction avec des locuteurs plus compétents pour acquérir de nouvelles données linguistiques et améliorer leur compétence de communication. L'enregistrement d'interactions plus longues, plus variées permettrait d'étudier les relations qui se tissent entre la résolution de difficultés de communication et la construction de nouvelles

connaissances. Comme nous avons montré que les erreurs linguistiques influent considérablement sur le déroulement des interactions, l'analyse des erreurs des étudiants et de leur interlangue pourrait faire l'objet d'une autre recherche pour approfondir notre connaissance à propos de l'influence de la connaissance d'autres langues sur leur processus d'appropriation de la langue française.

BIBLIOGRAPHIE

1. **ABDALLAH-PRETCEILLE M.,** 1991, « Langue(s), culture(s) et communication », in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, 1991, pp.95-102.
2. **ABDALLAH-PRETCEILLE M.,** 1996, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 222p.
3. **ABDALLAH-PRETCEILLE M.,** 1998, « Apprendre une langue, apprendre une culture, apprendre l'altérité », in *Les Cahiers pédagogiques*, n°360, 1998, pp.49-51.
4. **ABDALLAH-PRETCEILLE M.,** 2004, *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, 128p.
5. **ABRIC J.C.,** 1994, « Pratiques sociales, Représentations sociales », in Abric J.C. (éd.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, pp.187-203.
6. **ADEN J.,** 2007, *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*, Paris, Le Manuscrit, 497p.
7. **ALBER J.L., PY B.,** 1986, « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation », in *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°61, 2004, pp.78-89.
8. **ALBER J.L., PY B.,** 2004, « Interlangue et conversation exolingue », in Gajo L., Matthey M., Moore D., Serra C. (éds.), pp.171-186.
9. **ANDERSON B., NETTEN J., GERMAIN C.,** 2004, *Le français intensif – Guide pédagogique interprovincial*, Régina, Ministère de l'Education, 47p.

10. **ANDRE-LAROCHEBOUVY D.,** 1984, *La conversation quotidienne*, Paris, Didier, 193p.

11. **ARCHAT C.,** 2002, « Fabulation, déni et insultes chez des élèves en difficulté : Quelle place pour les apprentissages scolaires ? », in *Ville Ecole Intégration Enjeux*, n°130, 2002, pp.214-227.

12. **ARDITTY J., VASSEUR M.T.,** 2002, « Contextes, variabilité et activités d'appropriation des langues », in Véronique D., Cicurel F., *Discours action et appropriation des langues*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, pp.251-264.

13. **AUGER J.,** 1997a, « Formel vs informel », in *Sociolinguistique : Concepts de base*, sous la dir. de Moreau M.L., Liège, Mardaga, pp.152-153.

14. **AUGER J.,** 1997b, « Styles contextuels », in *Sociolinguistique : Concepts de base*, sous la dir. de Moreau M.L., Liège, Mardaga, pp.277-281.

15. **AUGER N., BEAL C., DEMOUGIN F.,** 2012, *Interactions et interculturalité : variété des corpus et des approches*, Berne, Peter Lang, 398p.

16. **AUZANNEAU M.,** 2007, *La mise en œuvre des langues dans l'interaction*, Paris, L'Harmattan, 372p.

17. **B. GUDYKUNST W., YUN KIM Y.,** 1997, *Communicating with strangers*, United States of America, The McGraw-Hill Companies, 444p.

18. **BACHMANN C., LINDENFELD J., SIMONIN J.,** 1981, *Langage et communications sociales*, Paris, Credif-Hatier, Coll. LAL, 223p.

19. **BAILLY S.,** 2001, « Identité sexuelle et communication », in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, 2001, pp.78-86.

20. **BAKHTINE M.,** 1977, *Le Marxisme et la Philosophie du langage*, Paris, Minuit, 232p.

21. **BAKHTINE M.,** 1984, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 400p.

22. **BANGE P.,** 1987, « La régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue », Contribution à la *Table ronde du Réseau européen de laboratoires l'acquisition des langues*, La Baume les Aix, novembre, 1987.

23. **BANGE P.,** 1992, *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier-Didier, Coll. LAL, 223p.

24. **BANGE P.,** 1992b, « A propos de la communication et de l'apprentissage en L2 (notamment dans ses formes institutionnelles) », in *Aile*, n°1, 1992b, pp.53-85.

25. **BANGE P.,** 2005, *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction*, Paris, L'Harmattan, 248p.

26. **BARDIN L.,** 1980, *L'analyse de contenu*, Paris, PUF, 233p.

27. **BARLUND C.,** 1970, « A transactional model of communication », in Sereno, K.K. Mortensen, D.C. (eds.), *Foundations of communication theory*, New York, Harper & Row, pp.83-102.

28. **BATESON G. et al.,** 1981, *La nouvelle communication*, Paris, Seuil, 373p.

29. **BAUMGARTNER E., MENARD P.,** 1996, *Le Dictionnaire étymologique et histoire de la langue française*, Paris, Librairie Générale Française, 848p.

30. **BAUTIER E.,** 1995, *Pratiques langagières, pratiques sociales : De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan, 228p.

31. **BAUTIER E.,** 1997a, « Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? », in *Migration-Formation*, n°108, 1997, pp.5-17.

32. **BAUTIER E.,** 1997b, « Pratiques langagières, activités des élèves et apprentissages », in *Revue Française de Pédagogie*, n°137, 1997, pp.117-161.

33. **BAUTIER E., GOIGOUX R.,** 2004, « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », in *Revue française de pédagogie*, n°148, 2004, pp.87-97.

34. **BAUTIER-CASTAING E.,** 1990, « Un aspect de la compétence du locuteur : la gestion de l'égalité dans la communication entre adultes », in Frédéric F., et al., *La communication inégale : heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Paris, Delachaux et Niestlé, 276p.

35. **BAYLON C.,** 1991, *Sociolinguistique : société, langue et discours*, Paris, Nathan Université, 304p.

36. **BAYLON C., MIGNOT X.,** 1995, *Sémantique du langage*, Paris, Nathan Université, 255p.

37. **BAYON C., MIGNOT X.,** 1991, *La communication*, Paris, Nathan Université, 399p.

38. **BEACCO J.C.,** 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements des langues : des mots aux discours*, Paris, Hachette, 192p.

39. **BEACCO J.C., DAROT M.,** 1984, *Analyse de discours. Lecture et expression*, Paris, Hachette-Larousse, 175p.

40. **BEAUDICHON J.,** 1982, *La communication sociale chez l'enfant*, Paris, PUF, 320p.

41. **BEKOMBO M.,** 1983, « Parole et persuasion », in *Recherche, Pédagogie et Culture*, n°62, 1983, pp.40-45.

42. **BERARD E.,** 1991, *L'approche communicative : théorie et pratique*, Paris, CLE International, Coll. DLE, 126p.

43. **BERGSON H.,** 1991, « De la politesse », in *Autrement série « Morales »*, n°2, 1991, pp.152-158.

44. **BERTHIER N.,** 2006, *Les techniques d'enquête en sciences sociales : Méthodes et exercices corrigés*, Paris, Armand Colin, 352p.

45. **BERTUCCI M.M., DAVID J.,** 2003, « Les parlers jeunes en classe de français », in *Le Français aujourd'hui*, n°143, 2003, pp.25-34.

46. **BESSE H.,** 1984, « Eduquer la perception interculturelle », in *le Français dans le Monde*, n°188, 1984, pp.46-50.

47. **BESSE H.,** 2001, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Crédif-Didier, 182p.

48. **BESSE H., PORQUIER R.,** 1991, *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier, Coll. LAL, 286p.

49. **BIGOT V.,** 2003, « Les comportements langagiers tutélaires de l'enseignant : réflexion sur le commentaire métacognitif », in *Actes du XIe colloque Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches. Usages pragmatiques et acquisition des langues étrangères*, Saint-Chamas, MLMS éditeur (France).

50. **BLANC M., HAMERS J.,** 1983. *Bilinguisme et bilingualité*, Liège, Mardaga, 136p.

51. **BLANCHE-BENVENISTE C.,** 2000, *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Editions Ophrys, Coll. L'Essentiel Français, 164p.

52. **BOGAARDS P.,** 1988, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier-Crédif, Coll. LAL, 191p.

53. **BONU B.,** 2002, « Transcription et analyse : les Universités Evaluatives de Construction de Tour », in *Cahiers de praxématique*, n°39, 2002, pp.135-139.

54. **BOUCHARD J., BILLIEZ J., COLETTA J.M.,** 1992, « Acquisition et enseignement/apprentissage des langues », in *Actes du VIIIe Colloque International : Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*, Université Stendhal, Grenoble, pp.32-38.

55. **BOUCHARD R.,** 1995, « De l'enseignement de la langue orale à l'entraînement aux pratiques dialogiques », in *Lidil*, n°12, 1995, pp.97-118.

56. **BOUCHARD R.,** 1995, « Profils, profils… pour une conception cinétique de profils d' « acquérant », in *les profils d'apprenants*, Saint-Étienne : Presses Universitaire de Saint-Étienne, pp.381-396.

57. **BOURDIEU P.,** 1980, *Le sens pratique*, Paris, Edition Minuit, 475p.

58. **BOURDIEU P.,** 1982, *Ce que veut dire parler*, Poitiers, Fayard, 243p.

59. **BOUTET J.,** 2002, « I parlent pas comme nous : pratiques langagières des élèves et pratiques langagières scolaires », in *Ville Ecole Intégration Enjeux*, n°130, 2002, pp.163-177.

60. **BOYER H.**, 1990, « Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Eléments de définition et parcours documentaire en diglossie », in *Langue française*, n°1, 1990, pp.102-124.

61. **BOYER H.,** 1991, *Eléments de sociolinguistique : langue, communication et société*, Paris, Dunod, 147p.

62. **BOYER H., BUTZBACH M., PENDAX M.,** 1990, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE International, 239p.

63. **BRAMMETS H., CALVET M.,** 2002, « Apprendre en communicant », in B. Helmling (coord.) et al., *L'apprentissage autonome des langues en tandem*, Paris, Didier, pp.61-75.

64. **BROUSSEAU G.,** 1998, *Théories des situations didactiques*, La Pensée Sauvage, Grenoble, 395p.

65. **BROWN P., LEVINSON S.,** 1979, « Social structure, groups and interaction », in K.R. Scherer & H. Giles (eds.), *Social markers in speech*, Cambridge, Cambridge University Press, pp.291-341.

66. **BROWN P., LEVINSON S.,** 1987, *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge, Cambridge University Press, 345p.

67. **BRUNER J.,** 1983b, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 296p.

68. **BRUNER J.,** 2008, *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz, 128p.

69. **BUREAU C.,** 1985, *Le français écrit au secondaire : une enquête et ses implications pédagogiques*, Québec, Conseil de la langue française, 136p.

70. **BUSTIN-LEKEU F.,** 1973, « Tutoiement et vouvoiement chez les lycéens français », in *The French Review* XLVI, 1973, pp.773-782.

71. **BYRAM M.,** 1992, *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Hatier-Didier, Coll. LAL, 220p.

72. **BYRAM M., ZARATE G.,** 1997, « Definitions, objectives and assessment of socio-cultural competence », in Byram M., Zarate G., Neuner G., *Socialcultural competence in language learning and teaching*, Strasbourg, Council of Europe, pp.9-43.

73. **CAITUCOLI C.,** 1998, « Francophonie et identité au Burkina Faso : éléments pour une typologie des locuteurs francophones », in Batiana A., Prignitz G., *Francophonies Africaines*, DYALANG, vol.1, 1998, pp.9-20.

74. **CAMBRA GINE M.,** 2003, *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier, Coll. LAL, 336p.

75. **CAMILLERI C., MARGALIT C.E.,** 1989, *Chocs de cultures : Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, 398p.

76. **CANALE M., SWAIN M.,** 1980, « Theoretical bases of communicative approaches to language teaching and testing », in *Applied Linguistics*, n°1, 1980, pp.1-47.

77. **CAPDEPONT E.,** 1993, « Organiser un enseignement/apprentissage centré sur l'apprenant », in *Le Français dans le Monde*, n°261, 1993, pp.65-67.

78. **CARADEC F.,** 2005, *Dictionnaire du français argotique et populaire*, Paris, Larousse, 295p.

79. **CARRAUD F.,** 2005, « Des débats philosophiques en classe : parler ou ne pas parler », in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, 2005, pp.75-86.

80. **CASTELLOTTI V.,** 2001, *D'une langue à d'autres : Pratiques et représentations*, Rouen, Université de Rouen, Coll. DYALANG, 202p.

81. **CAUBET D. et al.,** 2004, *Parlers jeunes, ici et là-bas : Pratique et Représentations*, Paris, L'Harmattan, 285p.

82. **CAUSA M.,** 2002, *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère : stratégies d'enseignement bilingue et transmission de savoir en langue étrangère*, Bern, Peter Lang, 294p.

83. **CAVE C., GUAITELLA I., SANTI S.,** 2001, *Oralité et gestualité : Interactions et comportements multimodaux dans la communication*, Paris, L'Harmattan, 672p.

84. **CERVONI J.,** 1987, *L'énonciation*, Paris, PUF, 128p.

85. **CHARAUDEAU J.P.,** 1983, *Langage et discours – Éléments de sémiolinguistique (théorie et pratique)*, Paris, Hachette, 175p.

86. **CHARAUDEAU J.P.,** 1999, « La médiatisation de l'espace public comme phénomène de fragmentation », in *Etudes de Communication*, n°22, 1999, pp.73-92.

87. **CHARAUDEAU J.P., MAINGUENEAU D.,** 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil, 661p.

88. **CHARAUDEAU P.,** 1995, « Rôles sociaux et langagiers », in Véronique D., Vion R., *Modèles de l'interaction verbale*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence, 1995, pp.79-96.

89. **CHARLIER E.**, 1989, *Planifier un cours c'est prendre des décisions*, Bruxelles, De Boeck, 154p.

90. **CHARNET C.,** 1995, « Ah ça y est c'est le désert ! » : Apprendre en classe de langue : une pratique interactive », in *Lidil*, n°12, 1995, pp.135-148.

91. **CHARNET C.,** 2004, « Du côté de l'enseignant : établissement d'un cadre dans une tâche médiée par ordinateur dans l'apprentissage du français langue étrangère », in *Travaux de didactique du FLE*, n°51, 2004, pp.91-113p.

92. **CHEVALIER Y.,** 2002, « Le nouveau est-il vraiment nouveau ? », In *Le Français dans le Monde*, n°323, 2002, pp.29-30.

93. **CHINI D.,** 2007, « Approche actionnelle, plurilinguisme et conceptualisation linguistique », in *Cahiers de recherche*, numéro spécial, 2007, pp.5-18.

94. **CHINI D., GOUTERAUX P.,** 2011, *Intégration de l'altérité dans l'apprentissage des langues : Formes didactiques et procédures psycholinguistiques*, Paris, L'Harmattan, 156p.

95. **CHOMSKY N.**, 1965, *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, Seuil, 283p.

96. **CICUREL F.,** 1985, *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*, Paris, CLE International, 128p.

97. **CICUREL F.,** 1993, « Marques et traces de la position de l'autre dans les discours d'enseignement des langues », in *Les Carnets du Cediscor 2*, 1993, pp.93-104.

98. **CICUREL F.,** 1994b, « D'un apprenant à l'autre », in *Le Français dans le Monde*, n°264, 1994, pp.43-48.

99. **CICUREL F.,** 1996, « La dynamique discursive des interactions en classe de langue », in *Le Français dans le monde*, numéro spécial, 1996, pp.66-77.

100 **CICUREL F.,** 1998, « Les paradoxes de la communication didactique », in Billiez J., *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : Hommage à Louise Dabène*, 1998, pp.49-53.

101 **CICUREL F.,** 2002, « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », in *Aile*, n°16, 2002, pp.145-163.

102 **CICUREL F.,** 2002, Les réagencements contextuels dans l'enseignement des langues, in Cicurel F., Véronique D., *Discours, actions et appropriation des langues*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, pp.179-194.

103 **COIANIZ A.,** 2001, *Apprentissage des langues et subjectivité*, Paris, L'Harmattan, 259p.

104 **COLLES L., et al.,** 2005, *Espaces francophones. Diversité linguistique et culturelle*, Cortil-Wondon, E.M.E, 248p.

105 **COMBLAIN A.**, **RONDAL J.A.,** 2001, *Apprendre les langues : où, quand, comment ?* Liège, Mardaga, 136p.

106 **CONDEI C., DUFAYS J.L., LEBRUN M.,** 2006, *L'interculturel en francophonie : Représentations des apprenants et discours des manuels*, Cortil-Wodon, E.M.E, 237p.

107 **CONSEIL DE L'EUROPE.,** 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 191p.

108 **COPPIETERS R.,** 1997, « Quelques réflexions sur la question des données : corpus et intuitions », in *Recherches sur le français parlé*, n°14, 1997, pp.21-44.

109 **CORDIER-GAUTHIER C.,** 1995, « Les enseignants face aux difficultés des élèves », in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, 1995, pp.41-47.

110 **CORRAZE J.**, 1980, *Les communications non verbales*, Paris, PUF, 223p.

111 **COSNIER J.,** 1986, « La parole, régulateur émotionnel de la vie quotidienne », in *Ordre et désordre de la parole*, numéro spécial, pp.1-5.

112 **COSNIER J., BROSSARD A.,** 1984, *La communication non verbale*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé, 244p.

113 **COSNIER J., GELAS N., KERBRAT-ORECCHIONI C.,** 1988, *Echanges sur la conversation*, Paris, CNRS, 392p.

114 **COSTE D.,** 1984, « Les discours naturels de la classe », in *Le Français dans le Monde*, n°183, 1984, pp.16-25.

115 **COSTE D.,** 1994, « Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langue (1968 – 1988) », in *Psychologie de la motivation*, n°21, 1994, pp.129-138.

116 **COSTE D.,** 2002, « Quelle(s) acquisition(s) dans quelle(s) classe(s) ? », in *Aile*, n°16, 2002, pp.3-22.

117 **COURTILLON J.,** 1984, « La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation », in *Le Français dans le Monde*, n°188, 1984, pp.51-56.

118 **COURTILLON J.,** 2003, *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, 159p.

119 **CUQ J.P.,** 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 303p.

120 **CUQ J-P., GRUCA I.,** 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 454p.

121 **CYR P., GERMAIN C.,** 1998, *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International, 183p.

122 **DABENE L.,** 1984, « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère », in *Etudes de linguistique appliquée*, n°55, 1984, pp.39-46.

123 **DABENE L., CICUREL F., LAUGA-HAMID M.C., FOERSTER C.,** 1990, *Variations et rituels en classe de langue*, Paris, Hatier, Coll. LAL, 96p.

124 **DALGALIAN G., LIEUTAUD S., WEISS F.,** 1981, *Pour un nouvel enseignement des langues*, Paris, CLE International, 143p.

125 **DAUSENDSCHON-GAY U., KRAFFT U.,** 1990, « Eléments pour l'analyse du SLASS », in Colloque *Interaction et acquisition : variétés d'interlangue et leurs déterminants linguistiques et interactifs*, Réseau Européen Acquisition des langues, Bielefeld.

126 **DAUSENSCHON-GAY., KRAFFT U.,** 1991, « Rôles et faces conversationnels : à propos de la figuration en situation de contact », in Russier C., Stoffel H.,

Véronique D., *Interaction en langue étrangère*, Publications de l'Université de Provence, 1991, pp.37-48.

127 **DE CARLO M.,** 1998, *L'interculturel*, Paris, CLE International, 128p.

128 **DE GAULMYN M.M.,** 1987, « Actes de reformulations et processus de reformulation », in Bange P., *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation*, Berne, Editions Peter Lang, pp.83-98.

129 **DE GAULMYN M.M.,** 1987, « Reformulation et planification métadiscursive », in J. Cosnier et C. Kerbrat-Orecchioni (éds.) : *Décrire la conversation*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, pp.167-198.

130 **DE HEREDIA C.,** 1986, « Intercompréhension et malentendus. Etude d'interactions entre étrangers et autochtones », in *Langue française*, n°71, 1986, pp.48-69.

131 **DE NUCHEZE V.,** 2004, « La rencontre interculturelle. Impasses, sentiers balisés et chemins de traverse », in *Lidil*, n°29, 2004, pp.11-41.

132 **DE PIETRO J.F.,** 1988, « Conversations exolingues. Une approche linguistique des interactions interculturelles », in J. Cosnier, N. Gelas, C. Kerbrat-Orecchioni (éds.) : *Echanges sur la conversation*, CNRS, pp.251-267.

133 **DE PIETRO J.F.,** 2002a, « Et si à l'école on apprenait aussi ? », in *Aile*, n°16, 2002, pp.47-71.

134 **DE PIETRO J.F., MATTHEY M., PY B.,** 1989, « Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue », in D. Weil & H. Fugier (éds.), in *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des Sciences Humaines et Université Louis Pasteur, pp. 99-124.

135 **DEBYSER F.,** 1996, « Eloge du savoir-vivre et pour tordre le cou au savoir être », in *Echos*, n°80, 1996, pp.83-84.

136 **DEFAYS J.M., DELTOUR S.,** 2003, *Le français langue étrangère et seconde*, Liège, Mardaga, 288p.

137 **DELAMOTTE-LEGRAND R.,** 1996, « Une évidence qui ne va pas de soi : faut-il apprendre aux enfants à bien communiquer ? », in *Le Français Aujourd'hui*, n°113, pp.64-71.

138 **DELAMOTTE-LEGRAND R.,** 1997, « Langage, socialisation et constitution de la personne », in *Langue, Ethique, Education - Perspectives croisées*, n°231, Rouen, Publications de l'Université de Rouen, pp.65-115.

139 **DELAMOTTE-LEGRAND R.,** 1999, « Les pairs sont - ils des mêmes ou des autres », in BRES J. et al., *L'autre en discours*, Coll. DYALANG, PRAXILING, Publications Université Paul Valéry Montpellier III, pp.261-285.

140 **DELAMOTTE-LEGRAND R.,** 2005, « Mal dit – Mieux dit – bien dit – inédit : un point de vue sociolinguistique sur l'évaluation », in *Repères*, n°113, pp.141-159.

141 **DELAMOTTE-LEGRAND R., CAITUCOLI C.,** 2008, *Morales langagières : Autour de propositions de recherche de Bernard Gardin*, Rouen, Publications des Universités de Rouen et du Havre, 292p.

142 **DELAPLACE D.,** 2000, « Les mots des groupes dans les recueils d'argot », in *Langage et société*, n° 92, 2000, pp.5-24.

143 **DEMOUGIN F.,** 1999, *Langue, culture et stéréotypes*, Montpellier, Presses de l'Université Paul Valéry – Montpellier III, 59p.

144 **DEMOUGIN F.,** 2008, « La didactique des langues - cultures à la croisée des méthodes », in *Tréma*, n°30, 2008, pp.101-111.

145 **DEMOUGIN F.,** 2009, « Apprentissages culturels et enseignement de la langue : la didactique en questions », in *Intertext 1/2*, 2009, pp.137-147.

146 **DEMOUGIN F.,** 2010, « Construire des automatismes linguistiques et culturels en classe de culture », in XIe Rencontres des chercheurs en didactique des littératures, Genève, 2010, pp.81-96.

147 **DEWAELE J.M.,** 2003, « Enquête sur le choix (rapporté) du pronom d'allocution en français natif et non-natif », in *Franco-British Studies : Secon-person pronouns and forms of address in contemporary european languages*, n°33-34, 2003, pp.46-54.

148 **DEWAELE J.M., REGAN V.,** 2002, « Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue française : le cas de l'omission variable de « ne » », in *Journal of French Language and Cognition*, n°4, 2002, pp.275-297.

149 **DEWAELE J.M., WOURN N.,** 2002, « L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère. », in *Revue Française de Linguistique Appliquée*, vol.7, n°2, 2002, pp.139-153.

150 **DEWAELE J-M.,** 2002, « Vouvoiement et tutoiement en français natif et non natif : une approche sociolinguistique et interactionnelle », in *La Chouette*, n°33, 2002, pp.1-13.

151 **DOISE W.,** 1990, « Les représentations sociales », in Ghiglione R., Bonnet C., Richard J.F., Tome 3, Dunod, pp.110-174.

152 **DÖRNYEI Z.,** 2001, *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 155p.

153 **DUBOIS J. et al.,** 1994, *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse, 514p.

154 **DUCHENE N.,** 2002, « Langue, immigration, culture : paroles de la banlieue française », in *Meta : journal des traducteurs*, n°1, 2002, pp.30-37.

155 **DUDA R.,** 2001, « Du style d'apprentissage au comportement oral en langue étrangère », in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, 2001, pp.110-113.

156 **DUMONT P.,** 2001, *L'interculturel dans l'espace francophone*, Paris, L'Harmattan, 214p.

157 **DUNETON C.,** 1998, *Le guide du français familier*, Paris, Seuil, 604p.

158 **DUPLANTIE M.,** 1982, « Jouer à l'authentique ou se faire jouer par l'authentique ? », in *Bulletin de l'ACLA*, vol. 4, n°2, 1982, pp.45-58.

159 **DURAND J.,** 1981, *Les formes de la communication*, Paris, Bordas, 215p.

160 **DURKHEIM E.,** 1968, *Les formes élémentaires de la Vie religieuse*, Paris, PUF, 647p.

161 **DURKHEIM E.,** 1988, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Flammarion, 254p.

162 **DUVERGER J., MAILLARD J.P.,** 1996, *L'enseignement bilingue aujourd'hui*, Paris, Albin Michel, 190p.

163 **ELEFANTE C.,** 2004, « Arg. et Pop., ces abréviations qui donnent les jetons aux traducteurs dialoguistes », in *Meta*, n°1, 2004, pp.193-207.

164 **ELLIS G.,** 1994, « Pourquoi l'autonomie ? », in *Acte du 2e colloque sur l'autonomie dans l'apprentissage des langues – UPLEGESS*, pp.8-9.

165 **FANCELLI D.,** 1998, « Quelques rappels sur la méthode communicative », *Les Modules : Recueil de fiches Pédagogiques destinées à l'enseignement du FLE*, Jos C.F.T.D.

166 **FEYEREISEN P., JACQUES-DOMINIQUE DE LANNOY.,** 1991, *Gestures and speech : Psychological investigations*, United States of America, Cambridge University Press, 210p.

167 **FISCHER G.N.,** 1987, *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris, Dunod, 278p.

168 **FISHER C.,** 2004, « Les compétences langagières à l'oral dans le contexte de la professionnalisation de la formation à l'enseignement », in *Actes du IXe colloque de l'AIRDF*, Québec, pp.1-17.

169 **FLAHAULT F.**, 1978, *La parole intermédiaire*, Seuil, Paris, 233p.

170 **FLORIN A.,** 1991, *Pratiques de langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, PUF, 148p.

171 **GADET F.,** 2002, « Français populaire : Un concept douteux pour un objet évanescent », in *Ville Ecole Intégration Enjeux*, n°130, 2002, pp.40-50.

172 **GADET F.,** 2006, « Le locuteur comme champ de bataille », IUFM, Université de Paris X, mai 2006.

173 **GAJO L., MONDADA L.,** 2000, *Interaction et acquisition en contexte : modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*, Zurich, Editions Universitaires Fribourg, 250p.

174 **GALISSON R.,** 1980, *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*, Paris, CLE International, 447p.

175 **GALISSON R.,** 1996, « D'hier à demain, l'interculturel à l'école », in *Etudes de linguistique Appliquée*, n°94, 1996, pp.15-26.

176 **GALISSON R.,** 1998, « A la recherche de l'éthique dans les disciplines d'intervention », in *Etudes de linguistique appliquée*, n°109, 1998, pp.83-127.

177 **GALISSON R., COSTE D.,** 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Hachette, 612p.

178 **GALISSON R., PUREN C.,** 1999, *La formation en question*, Paris, CLE International, Coll. DLE, 128p.

179 **GAONAC'H D.,** 1991, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Crédif-Hatier, Coll. LAL, 239p.

180 **GAONAC'H D.,** 2006, *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère – le point de vue de la psycholinguistique*, Paris, Hachette, 157p.

181 **GARDET F.,** 2001, « Enseigner le style », in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, 2001, pp.63-68.

182 **GARDIN B.,** 2005, *Langage et luttes sociales*, Limoges, Editions Lambert-Lucas, 280p.

183 **GAUDIN-BORDES L., SALVAN G.,** 2008, *Les registres : enjeux stylistiques et visées pragmatiques*, Academia Bruylant, Louvain-La-Neuve, 172p.

184 **GEERTZ C.,** 1986, *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*, Paris, PUF, 293p.

185 **GERARD-NAEF J.,** 1987, *Savoir parler savoir dire savoir communiquer*, Paris, Delachaux & Niestlé, 175p.

186 **GERMAIN C.**, 1993, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International, Coll. DLE, 203p.

187 **GERMAIN C.,** 1999, « Structure fondamentale de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde », in *Etudes de linguistique appliquée*, n°114, 1999, pp.171-188.

188 **GERMAIN C., NETTEN J.,** 2004, « Facteurs de développement de l'autonomie langagière en FLE/FLS », in *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol.7, 2004, pp.55-69.

189 **GIACOBBE J.,** 1992, *Acquisition d'une langue étrangère. Cognition et acquisition*, Paris, Editions du CNRS, 256p.

190 **GIACOMI A.,** 1986. « Processus de structuration de l'énoncé en acquisition et interaction » in *Acquisition d'une langue étrangère. Perspectives et recherches*, Tome 1, Actes du 5e colloque international Aix-en-Provence, 1984, Publications Université de Provence, pp.287-303.

191 **GIACOMI A.,** 2007, « Variation linguistique en langue première et seconde », in *Pratiques sociales et didactique des langues*, Aix en Provence, Publication de l'Université de Provence, pp.17-30.

192 **GIACOMI A., HEREDIA C.,** 1986, « Réussites de échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs immigrés. », in *Langage*, n°84, 1986, pp.9-24.

193 **GIRARD D.**, 1995, *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*, Paris, Bordas, 175p.

194 **GOFFMAN E.,** 1973, *La mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Les Editions de Minuit, 372p.

195 **GOFFMAN E.,** 1974, *Les rites d'interaction*, Paris, Les Editions de Minuit, 230p.

196 **GOFFMAN E.,** 1987, *Façon de parler*, Paris, Les Editions de Minuit, 285p.

197 **GREMMO M.J.,** 1995, *Le Polyglotte*, in *Supplément aux Langues Modernes*, n°1, 1995, pp.110-111.

198 **GREMMO M.J., RILEY P.,** 1997, « Autonomie et apprentissage autodirigé : l'histoire d'une idée », in *Mélanges Pédagogiques CRAPEL*, n°23, 1997, pp.81-107.

199 **GRIGGS P.,** 2007, *Perspective sociocognitive sur l'apprentissage des langues étrangères : Situation naturelle ou guidée*, Paris, L'Harmattan, 2008p.

200 **GSCHWIND-HOLTZER G.,** 1981, *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique : Application à un cours de langue : De Vive Voix*, Paris, Hatier-Didier, Coll. LAL, 128p.

201 **GUEDON P.,** 2003, *Taxi ! Guide pédagogique*, Paris, Hachette, 95p.

202 **GUERNIER M.C.,** 2007, « Interactions verbales, didactiques et apprentissage : recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contextes scolaires », in M.C. Guernier, V. Durand-Guernier & J.P. Sautot (éds.), *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*, Besançon, Presses Universitaires de Franche-Comté, pp.221-248.

203 **GUIRAUD P.,** 1965, *Le français populaire*, Paris, PUF, 116p.

204 **GÜLICH E., KOTSCHI T.,** 1987, « Les actes de reformulation dans la consultation : La dame de Caluire », in Bange P., (éds.), *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire : une consultation*, Actes du Colloque de l'Université Lyon 2, pp.15-81.

205 **GUMPERZ J.,** 1989a, *Engager la conversation : Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Les Editions de Minuit, 177p.

206 **GUMPERZ J.,** 1989b, *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*, Paris, L'Harmattan, 243p.

207 **HADDAD J.-D.,** 1998, « Le langage verbal des jeunes des cités », in *DEES*, n°1-2, 1998, pp.53-56.

208 **HALL E.T.,** 1971, *La dimension cachée*, Paris, Seuil, 256p.

209 **HALL E.T.,** 1984, *La danse de la vie – Temps culturel, temps vécu*, Paris, Seuil, 282p.

210 **HALTE J.F.,** 1983, « De la langue à la communication dans l'école », in *Pratiques*, n°40, 1983, pp.3-16.

211 **HALTE J.F.,** 1992, *La didactique du français*, Paris, PUF, 127p.

212 **HALTE J.F., RISPAIL M.,** 2005, *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, Paris, L'Harmattan, 293p.

213 **HARRIET JOSEPH OTTENHEIMER.,** 2006, *The anthropology of language: an introduction to linguistic anthropology*, Belmont, Thomson Wadsworth, 310p.

214 **HAVERKATE H.,** 1988, « Toward a typology of politeness strategies in communicative interaction », in *Multilingua*, n°7, 1988, pp.385-409.

215 **HOANG VAN TUAN.,** 2006, *Các quy tắc hay trong giao tiếp*, Hà Nội, Nhà xuất bản Thanh niên, 200p.

216 **HOLEC H.,** 1979, « Autonomie et apprentissage des langues étrangères », Strasbourg, Conseil de l'Europe, Paris, Hatier, 60p.

217 **HOLEC H.,** 1988, « L'acquisition de compétence culturelle. Quoi ? Pourquoi ? Comment ? », in *Etudes de linguistique appliquée*, n°69, 1988, pp.101-110.

218 **HOLLIDAY A., HYDE M., KULLMAN J.,** 2004, *Intercultural communication*, London, Routledge, 233p.

219 **HORAK A.,** 2006, « Le jargon ″paysan″ dans la littérature », in *AnMal Electronica*, n°19, 2006, pp.1-26.

220 **HOUSEMAN M.,** 2008, « Relations rituelles et recontextualisation », in H. Wazaki (éd.), *Multiplicity of meaning and the Interrelationship of the Subject and the Object in Ritual and Body texts*, Nagoya, Nagoya University, pp.109-114.

221 **HUA DAT.,** 2000, *Văn hóa và ngôn ngữ giao tiếp của người Việt*, Hà Nội, Nhà xuất bản Văn hóa thông tin, 194p.

222 **HUU NGOC,** 2006, *Lãng du trong văn hóa Việt Nam*, Hà Nội, Nhà xuất bản Thanh Niên, 1124p.

223 **HYMES H.D.,** 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris, Credif-Hatier, Coll. LAL, 219p.

224 **JACQUES F.,** 1985, *L'espace logique de l'interlocution*, Paris, PUF, 209p.

225 **JAKOBSON R.,** 1963, *Essais de linguistique générale*, Paris, Editions de Minuit, 255p.

226 **JEANNERET T.,** 1999, *La coénonciation en français. Approches discursive, conversationnelle et syntaxique*, Bern, Peter Lang, 341p.

227 **JOLLIN-BERTOCCHI S.,** 2003, *Les niveaux de langue*, Paris, Hachette, 127p.

228 **JOSEPH E. et al.**, 1969, *Le parler frais d'Erving Goffman*, Paris, Les Editions de Minuit, 319p.

229 **JULLIARD C.,** 1999, « L'observation des pratiques réelles », in Calvet L.J. et Dumont P., *L'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, pp.103-123.

230 **KAERCH C., KASPER G.,** 1980, « Stratégies de communication et marqueurs de stratégies », in *Encrages : Acquisition d'une langue étrangère*, numéro spécial, Publication de l'Université Paris VIII – Vincennes, Saint-Denis, pp.17-24.

231 **KAIKKONEN P.,** 1994, *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*, Opetus 2000, WSOY, Juva, 174s.

232 **KERBRAT-ORECCHIONI C.,** 1986, *L'implicite*, Paris, Armand Colin, 404p.

233 **KERBRAT-ORECCHIONI C.,** 1987, « Théorie de faces et analyse conversationnelle », in *Le parler frais d'Erving Goffman*, Colloque de Cerysi, Editions de Minuit, Paris, pp.155-179.

234 **KERBRAT-ORECCHIONI C.,** 1990, *Les interactions verbales*, Paris, Armand Colin, Tome 1, 315p.

235 **KERBRAT-ORECCHIONI C.,** 1992, *Les interactions verbales*, Paris, Armand Colin, Tome 2, 368p.

236 **KERBRAT-ORECCHIONI C.,** 1994, *Les interactions verbales*, Paris, Armand Colin, Tome 3, 347p.

237 **KERBRAT-ORECCHIONI C.,** 1995, « L'analyse des conversations », in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, 1995, pp.30-37.

238 **KERBRAT-ORECCHIONI C.,** 1996, *La conversation*, Paris, Seuil, 92p.

239 **KERBRAT-ORECCHIONI C.,** 1998, « La notion d'interaction en linguistique : origines, apports, bilan », in *Langue française*, n°117, 1998, pp.51-67.

240 **KERBRAT-ORECCHIONI C.,** 2001, *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*, Paris, Nathan, 200p.

241 **KLEIN W.,** 1989, *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin, 251p.

242 **KRAMSCH C.,** 1984, *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Hatier-Didier, Coll. LAL, 191p.

243 **LABOV W.,** 1976, *Sociolinguistique*, Paris, Les Editions de Minuit, 457p.

244 **LADMIRAL J.R, LIPIANSKY E.M.,** 1989, *La communication interculturelle*, Paris, Armand Colin, 318p.

245 **LAFONTAINE L.,** 2001, « Enseigner le français au Québec : vivre la variété des usages et des normes », in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, 2001, pp.175-181.

246 **LAFONTAINE L.,** 2004, « L'enseignement/apprentissage des genres oraux à l'école secondaire québecquoise », in *Actes du IXe colloque de l'AIRDF*, Québec, pp.1-12.

247 **LAMIZET M.,** 2002, *Politique et identité*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 350p.

248 **LAPASSADE G.,** 1991, *L'ethnosociologie*, Paris, Méridiens, Klincksieck, 197p.

249 **LE VIET DUNG.,** 2000, *Prise de parole et identité, un questionnement sociolinguistique sur la pratique langagière quotidienne des Vietnamiens*, Thèse de Doctorat, Université de Rouen, 291p.

250 **LEFEBVRE C.,** 1983, « Les notions de style », in *La norme linguistique*, Québec, 1983, pp.305-334.

251 **LEGLISE I.,** 2004, « Quand le langage joue des tours aux médiateurs de rue », in *Diversité Ville Ecole Intégration*, n °137, 2004, pp.95-100.

252 **LEROY C.,** 1985, « La notation de l'oral », in *Langue française*, n°65, 1985, pp.6-16.

253 **LEVIS-STRAUSS C.,** 1996, *Anthropologie structurale deux*, Paris, Plon, 450p.

254 **LEYENS J.P. et al.,** 1996, *Stéréotypes et cognition sociale*, Bruxelles, Mardaga, 310p.

255 **LIPIANSKY E.M.**, 1992, *Identité et communication*, Paris, PUF, 262p.

256 **LONG M.,** 1980, « Inside the black box: methodological issues in classroom research on language learning. », in *Language Learning*, n°30, 1980, pp.1-42.

257 **LOPEZ F.,** 1999, « A la périphérie des villes : des traces écrites d'une communication intra-groupe », in *Lidil*, n°19, 1999, pp.99-118.

258 **LOUIS V., AUGER N., BELU L.,** 2006, *Former les professeurs de langues à l'interculturel : à la rencontre des publics*, Cortil-Wodon, E.M.E, 273p.

259 **LÜDI G.,** 1999, « Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde », in *Cahiers du français contemporain*, n°5, 1999, pp.25-51.

260 **LÜDI G.,** 2001, « Regard d'un linguiste sur la didactique », in M. Marquillo Larruy (éds.), *Question d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Poitiers, pp.301-307.

261 **LÜDI G., PY B.,** 2003, *Être bilingue*, Berne, Peter Lang, 203p.

262 **LÜGER H.H.,** 1999, « A propos de la politesse verbale : Aspects descriptifs et didactiques », in *Französisch heute 2*, 1999, pp.132-143.

263 **LUSSIER D., TURNER E.C.,** 1995, *L'évaluation en didactique des langues*, Montréal, Centre Educatif et Culturel, 257p.

264 **MAINGEANAU D.,** 1981, *Approche de l'énonciation en linguistique française*, Paris, Hachette, 128p.

265 **MARC E., PICARD D.,** 1989, *L'interaction sociale*, Paris, PUF, 239p.

266 **MARC E., PICARD D.,** 2000a, *Relations et communications interpersonnelles*, Paris, Dunod, 126p.

267 **MARC E., PICARD D.,** 2001, « Face-à-face : les relations interpersonnelles », in *Sciences Humaines*, n°33, 2001, pp.18-21.

268 **MARTINET A.,** 2003, *Eléments de linguistique général*, Paris, Armand Colin, Coll. Cursus linguistique, 226p.

269 **MARTINEZ P.,** 1996, *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, 126p.

270 **MATTHEY M.,** 1996, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*, Bern, Peter Lang, 225p.

271 **MATTHEY M.,** 2003, *Apprentissage d'une langue et interaction verbale : sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*, Bern, Peter Lang, 247p.

272 **MAURER B.,** 1998, « Quelles méthodes d'enquête sont effectivement employées aujourd'hui en sociolinguistique ? », in Calvet L.J., Dumont P., (Eds.), *Méthodes de l'enquête sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan, pp.167-190.

273 **MAURER B.,** 2001, *Une didactique de l'oral de l'école primaire au lycée,* Paris, Bertrand-Lacoste, 220p.

274 **MAURER B.,** 2003, « Politesse, respect : de quelques implications sociales de la didactique de l'oral. », in *Les Actes de la DESCO*, Direction de l'enseignement scolaire, Caen, pp.30-37.

275 **MAURER B.,** 2007, *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée : langues africaines – langue française,* Paris, L'Harmattan, 222p.

276 **MAURER B., VERDELHAN M.,** 2001, « Apprendre à enseigner le français : la place de la réflexion didactique », in Lenoir Y., *L'articulation didactique-pédagogie comme enjeu de formation,* Presses Universitaires de Laval.

277 **MAURER, B.,** 2010, « Réponse à Daniel Coste Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone », in *Notions en questions en didactique des langues – Les plurilinguismes. Les Cahiers de l'Acedle,* vol.7, n°1, 2010, pp.167-179.

278 **MEBIAME-AKONO P.,** 2008, « L'enjeu linguistique de la politesse », in *Interculturalité,* n°1, *Revue électronique de la Chaire UNESCO Interculturalité,* 11p.

279 **MELLIANI F.,** 1999, « Le métissage langagier comme lieu d'affirmation identitaire : Le cas de jeunes issus de l'immigration maghrébine en banlieue rouennaise », in *Lidil*, n°19, 1999, pp.59-76.

280 **MILLER K.,** 2005, *Communication theories : perspectives, processes, and contexts,* New York, International Edition, 355p.

281 **MOIRAND S.,** 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère,* Paris, Hachette, 188p.

282 **MONDADA L.,** 1995, « Analyser les interactions en classe : quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques », in *Tranel,* n°22, 1995, pp.55-89.

283 **MONDADA L.,** 1998, « De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte », in *Cahiers de praxématique,* n°31, 1998, pp.127-147.

284 **MONDADA L.,** 1999a, « L'accomplissement de l'étrangéité dans et par l'interaction : procédures de catégorisation des locuteurs », in *Langage,* n°134, 1999, pp.20-34.

285 **MONDADA L.,** 2005, « Ecole thématique – Méthodes d'enregistrement et d'analyse des données vidéo prises en situation de formation », PIREF 17-19, ENS LSH Lyon.

286 **MONDADA L.,** 2008, « Documenter l'articulation des ressources multimodales dans le temps : la transcription d'enregistrements vidéos d'interactions », in *Cahiers de l'Université de Perpignan*, n°37, 2008, pp.127-156.

287 **MOORE D.,** 1996, « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école », in *Aile*, n°7, 1996, pp.95-122.

288 **MOORE D.,** 2001, *Les représentations des langues et de leur apprentissage : Références, modèles, données et méthodes*, Paris, Credif-Didier, 181p.

289 **MOORE D.,** 2004, « Représentations, stéréotypes, catégorisations : de nouvelles voies pour la sociolinguistique et la linguistique de l'acquisition ? », in Gajo L. et al, *Un parcours au contact des langues*, Coll. LAL, Paris, Didier, pp.257-260.

290 **MOORE D., CASTELLOTTI V.,** 2008, *La compétence plurilingue : regards francophones*, Berne, Peter Lang, 250p.

291 **MOREAU M.L.,** 1997, *Sociolinguistique : Concepts de base*, Bruxelles, Mardaga, 312p.

292 **MOSER G.,** 1994, *Les relations interpersonnelles*, Paris, PUF, 264p.

293 **NARCY-COMBES J.P.,** 2005, *Didactiques des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, Paris, Ophrys, 238p.

294 **NGUYEN DUC DAN.,** 1998, *Ngữ dụng học*, Thành phố Hồ Chí Minh, Nhà xuất bản giáo dục, 259p.

295 **NGUYEN HUU NGOC.,** 1996, *Esquisses pour un portrait de la culture vietnamienne*, Hanoi, Edition The Gioi, 269p.

296 **NGUYEN QUANG.,** 2003, *Một số vấn đề giao tiếp và giao tiếp văn hóa*, Hà Nội, Nhà xuất bản Đại học quốc gia Hà Nội, 224p.

297 **NGUYEN VAN KHANG et al.**, 1996, *Ứng xử ngôn ngữ trong giao tiếp gia đình người Việt*, Hà Nội, Nhà xuất bản Văn hóa thông tin, 188p.

298 **NGUYEN VAN LE.,** 1997, *Qui tắc giao tiếp xã hội : giao tiếp bằng ngôn ngữ*, Thành phố Hồ Chí Minh, Nhà xuất bản trẻ, 120p.

299 **NGUYEN VAN LE.,** 1998, *Nhập môn khoa học giao tiếp*, Thành phố Hồ Chí Minh, Nhà xuất bản giáo dục, 161p.

300 **NGUYEN VAN LE.,** 2001, *Văn hóa ứng xử trong giáo dục gia đình*, Thành phố Hồ Chí Minh, Nhà xuất bản Thành phố Hồ Chí Minh, 158p.

301 **NIKOU T.,** 1999, « L'interculturel : Essai de mise en pratique», in *Travaux de Didactique du FLE*, n°42, 1999, pp.137-161.

302 **NONNON E.,** 1999, « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques », in *Revue Française de Pédagogie*, n°129, 1999, pp.87-131.

303 **NUCHEZE V.,** 1998, *Sous les discours, l'interaction*, Paris, L'Harmattan, 143p.

304 **OLERON P.,** 1969, « Pour un enseignement des sciences humaines à l'école », in *L'Education*, n°32, 1969, pp.7-9.

305 **PALLOTTI G.,** 2002, « La classe dans une perspective écologique de l'acquisition », in *Aile*, n°16, 2002, pp.165-197.

306 **PEKAREK DOEHLER S.,** 1999, *Leçons de conversation : dynamiques de l'interaction et acquisition de compétences discursives en classe de langue seconde*, Fribourg, Editions Universitaires, 209p.

307 **PEKAREK DOEHLER S.,** 2005, « De la nature située des compétences en langue », in Bronckart J.P, Bulea, E. & Pouliot, M. (eds.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Lille, Presses du Septentrion, pp.41-68.

308 **PENDANX M.,** 1998, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette, 192p.

309 **PEPIN N., STEINBACH F.,** 2007, « Multimodalité, stabilisation de ressources linguistiques et émotionalité en classes de FLE. Les travaux en groupes : une étude de cas », in *Bulletin VALS-ASLA*, n°85, 2007, pp.81-105.

310 **PERRENOUD P.,** 1991, « Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral », in Wirthner, *Parole étouffée, parole libérée, Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, pp.15-40.

311 **PESCHEUX M.,** 2007, *Analyse de pratique enseignante en FLE/S*, Paris, L'Harmattan, 254p.

312 **PHAM THANH TU.,** 2003, *De la compétence monoculturelle à la compétence interculturelle : processus de la prise de conscience chez les étudiants vietnamiens,* Thèse de doctorat, Université de Rouen, 493p.

313 **PHUNG AI.,** 2010, *Tâm lý và nghệ thuật xã giao,* Thành phố Hồ Chí Minh, Nhà xuất bản Thanh Niên, 419p.

314 **PICARD D.**, 1996, « Les rituels d'accès dans le savoir-vivre », in *Ethnologie française*, n°2, 1996, pp.239-247.

315 **PICARD D.,** 1996, « Les règles du savoir-vivre », in *Sciences Humaines,* n°58, 1996, pp.28-30.

316 **PICARD D.,** 1998, *Politesse, savoir-vivre et relations sociales,* Paris, PUF, 127p.

317 **PICOCHE J.,** 1993, *Didactique du vocabulaire français*, Paris, Nathan, 206p.

318 **POCHARD J.C.,** 1994, « Les profils d'apprenants », in *Actes du IXe colloque international : Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches*, Saint-Étienne, Presses Universitaires de Saint-Étienne, pp.335-350.

319 **POMMIER-SEINTIGNAN M.A.,** 1989, « Ce que veut dire parler », in *Cahiers de linguistique sociale*, n°14, 1989, 133p.

320 **PORCHER L.,** 1981, *Incertitudes subjectives sur la linguistique et la didactique : Description, présentation et enseignement des langues,* Paris, Credif-Hatier, Coll. LAL, 136p.

321 **PORCHER L.,** 1982, « L'enseignement de la civilisation en question », in *Etudes de linguistique appliquée,* n°47, 1982, pp.39-49.

322 **PORCHER L.,** 1986, *La civilisation*, Paris, CLE International, p.128.

323 **PORCHER L.,** 1995, *Le français langue étrangère,* Paris, Hachette, 105p.

324 **PORQUIER R.,** 1984, « Communication exolingue et apprentissage des langues », in *Acquisition d'une langue étrangère III,* Actes du Ve Colloque international, Acquisition d'une langue étrangère : perspectives et recherches, *Encrages*, numéro spécial, pp.17-47.

325 **POTHIER B.,** 2009, *Langue, langage et interactions culturelles,* Paris, L'Harmattan, 214p.

326 **POTHIER M.,** 2003, *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*, Paris, Ophrys, Coll. AEM, 141p.

327 **POUGEOISE M.,** 1998, *Dictionnaire de grammaire*, Paris, Armand Colin, 436p.

328 **PUREN C.,** 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International, 448p.

329 **PUREN C.,** 1994, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier, 206p.

330 **PUREN C.,** 2006, « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », in *Le Français dans le Monde*, n°347, 2006, pp.37-40.

331 **PUREN C.,** 2006, « Domaines de la didactique des langues-cultures », in *Entrée libre, Synergies, Pays Scandinaves*, n°1, 2006, pp.58-71.

332 **PUREN C.,** 2007a, « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées », in *Cuadernos de filologia francesa*, n°18, 2007, pp.127-134.

333 **PY B.,** 1990, « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction », in *Le Français dans le Monde : Acquisition et utilisation d'une langue étrangère : l'approche cognitive*, numéro spécial, 1990, pp.81-88.

334 **PY B.,** 1994, « L'acquisition d'une langue seconde : quelques développements théoriques récents », in *Bulletin suisse de linguistique appliquée VALS-ASLA*, n°59, 1994, pp.127-158.

335 **PY B.,** 2000, « Représentations sociales et discours : Questions épistémologiques et méthodologiques », in *Tranel*, n°32, 2000, pp.5-20.

336 **PY B., ALBER J.L.,** 1986, « Interlangue et conversation exolingue », in Giacomi A., Véronique D., (1986), *Acquisition d'une langue étrangère. Perspectives et recherches*, Tome 1, Publication de l'Université de Provence, pp.146-166.

337 **RADCLIFFE-BROWN A.R.,** 1968, *Structure et fonction dans la société primitive*, Paris, Les Editions de minuit, 361p.

338 **REBOULLET A.,** 1971, *Guide pédagogique pour le professeur français langue étrangère*, Paris, Hachette, 208p.

339 **REVAZ N.,** 2003, « Des mots des jeunes au langage scolaire », in *Résonances*, n°10, 2003, pp.4-18.

340 **REY A.,** 1997, *Le lexique images et modèles du dictionnaire à la lexicologie*, Paris, Armand Colin, 306p.

341 **RICHARDS K., SEEDHOUSE P.,** 2005, *Applying conversation analysis, Palgrave*, New York, Palgrave Macmillan, 292p.

342 **RICHTERICH R., SUTER B.,** 1983, *Cartes sur tables 2, Guide d'utilisation*, Paris, Hachette, 57p.

343 **RIGAULT A.,** 1971, *La grammaire du français parlé*, Paris, Hachette, 176p.

344 **RILEY P.,** 1985, « Strategy : conflict or collaboration ? », in *Mélanges Pédagogiques*, n°16, 1985, pp.91-116.

345 **RISPAIL M.,** « Quelle implication et quelle intervention pour quels enseignants-chercheurs dans l'enseignement des langues au Maghreb ? Le cas de l'EDAF en Algérie », in Pierozak I. (dir.), *Intervenir : appliquer, s'impliquer ? Réseau français de sociolinguistique*, Paris, L'Harmattan.

346 **RISPAIL M.,** 2003, *Le francique. De l'étude d'une langue minorée à la socio-didactique des langues*, Paris, L'Harmattan, 182p.

347 **RISPAIL M.,** 2006, « Le français en situation de plurilinguisme : un défi pour l'avenir de notre discipline ? Pour une socio-didactique des langues et des contacts de langues. », in S. Plane & M. Rispail (Eds.), *La lettre de l'AIRDF, L'enseignement du français dans les différents contextes linguistiques et sociolinguistiques*, n°38, pp.5-12.

348 **RISPAIL M.,** 2008, « Evolution des conceptions de l'oral en FLS et FLE », in *Le Français dans le Monde*, n°43, 2008, pp.50-62.

349 **RISPAIL M., DE PIETRO J.F., DOLZ J., IDIAZABAL I.,** 2000, « L'oral en situation scolaire : Vers un changement de paradigme des études sur l'acquisition de l'oral ? », in *Lidil*, n°22, 2008, pp.123-139.

350 **RIVIERE C.,** 1996a, « Les cérémonies profanes », in *Sciences Humaines* n°58, 1996, pp.24-27.

351 **RIVIERE P.,** 1996b, « Pour une théorie du quotidienne ritualisé », in *Ethologie française : La ritualisation du quotidien*, n°26, 1996, pp.229-238.

352 **RIVIERES M.J., ROXBOURGH N.,** 2001, « Variations sur la langue ou le français conjugué en exposition », in *Terminogramme-Norme et média*, n°97-98, 2001, pp.133-141.

353 **ROBERT J.M.,** 2009, *Manière d'apprendre : Pour des stratégies d'apprentissage différenciées*, Paris, Hachette, 160p.

354 **ROMAIN C.,** 2004, *La gestion discursive de la relation interpersonnelle dans la classe de français*, Paris, L'Harmattan, 212p.

355 **RUFFIE J.,** 1983, *De la logique à la culture*, Paris, Fayard, 334p.

356 **SALINS G.D.,** 1988, *Une approche ethnographique de la communication. Rencontres en milieu parisien*, Paris, Hatier-Didier, Coll. LAL, 127p.

357 **SALINS G.D.,** 1992, *Une introduction à l'ethnographie de la communication. Pour la formation à l'enseignement du français langue étrangère*, Paris, Didier, 223p.

358 **SALINS G.D.,** 1996, « La communication et ses rituels », in Boyer H., *Sociolinguistique: territoire et objets*, Lausanne, Paris, Delachaux et Niestlé, pp.215-271.

359 **SAMOVAR L.A., PORTER R.E.,** 1994, *Intercultural communication*, Belmont, Calif, Toronto, Wadsworth, 239p.

360 **SANDRA LEE MCKAY, NANCY H. HORNBERGER.,** 1996, *Sociolinguistics and Language Teaching*, New York, Cambridge University Press, 484p.

361 **SAUVAGEOT A.,** 1972, *Analyse du français parlé*, Paris, Hachette, 189p.

362 **SCHERER K.R.,** 1984, « Les fonctions des signes non verbaux dans la conversation », in Cosnier et Brossard : *La communication non verbale*, Neuchâtel Paris, Delachaux et Niestlé, pp.71-100.

363 **SCHIFFLER L.,** 1984, *Pour un enseignement interactif des langues étrangères*, Paris, Crédif-Hatier, Coll. LAL, 157p.

364 **SCHUMANN J.H.,** 1978b, « The acculturation model for second language acquisition », in R.C. Gingras : *Acquisition and foreign language teaching*, Washington D.C, Center for Applied Linguistics, pp.27-50.

365 **SEARLE J.,** 1982, *Sens et expression : études de théorie des actes de langage*, Paris, Les Editions de Minuit, 242p.

366 **SEARLE J.R.,** 1972, *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann, 261p.

367 **SELINKER L.,** 1972, « Interlanguage », in *International Review of Applied Linguistics*, n°10, 1972, pp. 209-231.

368 **SPRINGER C.,** 1998, « Recherche en didactique et sciences du langage : questions d'évaluation », in *Actes du 2e colloque de linguistique appliquée*, Cofdela, Université de Strasbourg, pp.76-87.

369 **STOURDZE C.,** 1971, « Les niveaux de langue », in *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, Paris, Hachette, pp.37-44.

370 **T.WOOD J.,** 2000, *Communication theories in action,* United States of America, Wadsworth, 364p.

371 **TARDIF J.,** 1992, *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive,* Montréal, Les Editions Logiques, 474p.

372 **TARIN R.,** *2006, Apprentissage, diversité culturelle et didactique : français langue maternelle, langue seconde ou étrangère,* Paris, Labor, 320p.

373 **THIBAULT P., VINCENT D.,** 1988, « La transcription ou la standardisation des productions orales », in *Linx,* n°18, 1988, pp.19-32.

374 **THIEBLEMONT-DOLLET S.,** 2006, *L'interculturel dans tous ses états,* Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 217p.

375 **TOAN ANH.,** 2001, *Văn hóa Việt Nam : những nét đại cương,* Hà Nội, Nhà xuất bản Văn học, 497p.

376 **TOFFOLI D.,** 2008, *Le plaisir de communiquer : guide pour construire et aimer des formations en langue,* Matoury, IBIS Rouge Editions, 223p.

377 **TOUATIE A**., 1989, « Cultures et personnalité », in *Le Journal des Psychologues,* numéro hors série, 152p.

378 **TOUSIGNANT C.,** 1991, « La sociolinguistique au secours des juristes », in *Criminologie,* Vol. XXIV, n°1, 1991, pp.105-120.

379 **TRAN NGOC THEM,** 1999, *Cơ sở văn hóa Việt Nam,* Thành phố Hồ Chí Minh, Nhà xuất bản Giáo dục, 307p.

380 **TRAN THANH AI.,** 2001, « Approche sociolinguistique dans les recherches en sciences du langage », in *Actes du séminaire doctoral régional de Vientiane,* Vientiane, pp.21-26.

381 **TRAN THANH AI.,** 2003, « Cách tiếp cận ngôn ngữ học xã hội trong lý luận dạy học ngoại ngữ », Kỷ yếu Ngữ học trẻ, Hội ngôn ngữ học Việt Nam.

382 **TRAN THANH AI.,** 2004, « Cơ sở lý thuyết của việc cải tiến giảng dạy ngoại ngữ, Kỷ yếu Hội thảo quốc gia về cải tiến giảng dạy đại học, Bộ Giáo dục và Đào tạo », Hà Nội.

383 **TRAN THANH AI.,** 2007, « Les enquêtes sociologiques dans la recherche en didactique du FLE : Oui, mais pour quoi faire exactement », in *Actes du séminaire régional Asie-Pacifique,* Siem Reap, pp.320-324.

384 **TRAN THANH AI.,** 2010, « Quelques considérations sociolinguistiques sur l'enseignement du français au Vietnam », in *Synergies Pays riverains du Mékong*, n°2, 2010, pp.27-34.

385 **TRAN THI NGOC LANG.,** 2005, *Một số vấn đề về phương ngữ xã hội*, Thành phố Hồ Chí Minh, Nhà xuất bản khoa học xã hội, 372p.

386 **TRAN VAN LUA.,** 2005, *La question de la face en classe de langue à travers les actes de langage des étudiants de français à l'Université de Cantho*, Thèse de doctorat, Université de Rouen, 393p.

387 **TRAVERSO V.,** 1996, *La conversation familière : Analyse pragmatique des interactions*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 254p.

388 **TRAVERSO V.,** 1999, *L'analyse des conversations*, Paris, Nathan, 128p.

389 **TREVISE A.,** 1997, « Métalexique, métadiscours et interactions métalinguistiques, in *LINX*, n°36, 1997, pp.41-45.

390 **TROGNON A.,** 1995, « La fonction des actes de langage dans l'interaction : l'exemple de l'intercompréhension en conversation », in *Lidil*, n°12, 1995, pp.67-85.

391 **VASQUEZ A., OURY F.,** 1967, *Vers une pédagogie institutionnelle*, Paris, Maspero, 288p.

392 **VASSEUR M.T.,** 1990, « Interaction et acquisition d'une langue étrangère en milieu social », in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, 1990, pp.89-100.

393 **VASSEUR M.T.,** 1993, « Gestion de l'interaction, activités métalangagières et apprentissage en langue étrangère », in *Aile*, n°2, 1993, pp.25-60.

394 **VASSEUR M.T.,** 1999, « La communication entre étrangers et autochtones : stratégies pour se comprendre, stratégies pour apprendre », in Frédéric F., et al. : *La communication inégale : heurs et malheurs de l'interaction verbale*, Paris, Delachaux et Niestlé, 276p.

395 **VASSEUR M.T.,** 2002, « Comment les analyses interactionnistes réinterprètent la notion de compétence. Compétence en langue ou efficacité en discours ? », in *Notions en questions : rencontres en didactique des langues*, n°6, 2002, pp.37-50.

396 **VASSEUR M.T.,** 2005, *Rencontres de langue. Questions d'interaction*, Paris, Didier, Coll. LAL, 303p.

397 **VERDELHAN-BOURGADE M.,** 2002, *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste*, Paris, PUF, 257p.

398 **VIGNAUX G.,** 1991, *Les sciences cognitives : une introduction*, Paris, Editions de la Découverte, 360p.

399 **VIGNER G.,** 1980, *Didactique fonctionnelle du français*, Paris, Hachette, 173p.

400 **VINATIER I., ALTET M.,** 2008, *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 190p.

401 **VINAY J.P., DARBELNET J.,** 1994, *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Paris, Didier, 331p.

402 **VINCENT D.,** 2001**,** « Les enjeux de l'analyse conversationnelle ou les enjeux de la conversation », in *Revue québécoise de linguistique*, vol.30, n°1, 2001, pp.177-198.

403 **VION R.,** 1992, *La communication verbale : analyse des interactions*, Paris, Hachette, 302p.

404 **WALTER H.,** 2001, « Le français en mouvement », in *Le Français dans le Monde*, numéro spécial, 2001, pp.8-17.

405 **WATZLAWICK P., HELMICK BEAVIN J., JACKSON D.D.,** 1972, *Une logique de la communication*, Paris, Editions du Seuil, 280p.

406 **WIDDOWSON H. G.,** 2000, *Teaching language as communication*, New York, Oxford University Press, 168p.

407 **WIDDOWSON H.G.,** 1981, *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Crédif-Hatier, Coll. LAL, 192p.

408 **WINKIN Y.,** 1981, *La nouvelle communication*, Paris, Seuil, 384p.

409 **YOUNG PAI, SUSAN A. ADLER, LINDA K. SHADIOW.,** 2006, *Cultural foundations of education*, New Jersey, Pearson education, 258p.

410 **ZARATE G.,** 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, Coll. Crédif-essais, 128p.

411 **ZARATE G., GOHARD-RADENKOVIC A. et al.,** 2003, *Méditation culturelle et didactique des langues*, Strasbourg, Les Editions du Conseil de l'Europe.

412 **ZONGO B.,** 2004, *Le parler ordinaire multilingue à Paris*, Paris, L'Harmattan, 284p.

INDEX DES NOTIONS

Acte de langage, 148, 151, 259

Approche communicative, 13, 23, 24, 26, 27, 29, 30, 45, 65, 132, 254, 349, 387, 407, 412

Asymétrie, 61, 96, 97, 98, 99, 163, 169, 204, 245, 306, 311, 312, 317, 319, 321, 323, 328, 333, 334, 338, 340, 365

Autonomie langagière, 154, 336, 397

Bifocalisation, 306

Classe de langue, 3, 5, 9, 28, 37, 40, 46, 65, 69, 83, 98, 127, 137, 146, 148, 151, 155, 161, 172, 203, 204, 226, 231, 247, 251, 252, 253, 255, 256, 260, 261, 303, 304, 331, 332, 333, 361, 367, 377, 380, 381

Communication, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 16, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 80, 81, 83, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 176, 177, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 187, 192, 196, 200, 201, 202, 205, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 220, 224, 225, 226, 228, 229, 234, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 271, 272, 274, 276, 277, 278, 280, 281, 282, 283, 285, 286, 296, 297, 299, 300, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 314, 315, 316, 317, 321, 322, 324, 327, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 353, 354,

355, 356, 358, 359, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 373, 374, 375, 376, 378, 379, 380, 381, 382, 384, 385, 386, 387, 388, 390, 391, 392, 395, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 409, 411, 412

Communication authentique, 6, 36, 115, 131, 138, 141, 192, 210, 345
Communication didactique, 115, 260
Communication exolingue, 36, 37, 96, 97, 98, 155, 167, 213, 280, 305, 310, 321, 327, 329, 339, 340
Communication verbale, 51, 122, 124, 157

Compétence de communication, 6, 8, 15, 25, 27, 30, 33, 34, 47, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 78, 99, 110, 152, 162, 165, 172, 199, 205, 225, 247, 312, 328, 338, 340, 343, 346, 349, 353, 366, 381, 382, 399

Compétence linguistique, 14, 25, 37, 53, 57, 59, 60, 63, 69, 80, 97, 99, 100, 114, 146, 157, 158, 162, 201, 214, 222, 226, 233, 303, 305, 307, 312, 317, 324, 335, 355, 380

Comportement langagier, 45, 91, 139, 143, 155, 157, 205, 226, 254, 353, 354

Composante discursive, 62
Composante linguistique, 62
Composante référentielle, 62
Composante socioculturelle, 62

Conduites langagières, 71, 96, 246

Contexte, 3, 5, 6, 9, 18, 20, 21, 22, 25, 29, 34, 37, 39, 45, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 62, 64, 71, 72, 75, 80, 82, 84, 86, 87, 88, 90, 94, 98, 100, 110, 113, 114, 119, 121, 125, 126, 127, 128, 129, 133, 139, 140, 142, 145, 147, 148, 149, 150, 154, 158, 161, 162, 170, 171, 172, 173, 178, 182, 202, 209, 210, 211, 214, 225, 232, 236, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 255, 256, 264, 267, 289, 304, 310, 320, 323, 330, 336, 337, 339, 346, 354, 357, 360, 365, 368, 376, 377, 382, 396, 403

Contrat de communication, 147, 149, 252

Conversation, 8, 23, 34, 56, 74, 80, 84, 85, 87, 88, 93, 94, 95, 96, 99, 111, 112, 124, 127, 128, 131, 134, 138, 142, 143, 145, 147, 158, 161, 165, 171, 172, 179, 183, 184, 188, 190, 203, 204, 210, 215, 216, 218, 219, 252, 260, 261, 264, 266, 268, 270, 272, 274, 275, 277, 278, 279, 289, 295, 297, 298, 305, 306, 314, 321, 322, 324, 326, 331, 333, 334, 350, 354, 355, 356, 369, 373, 374, 375, 380, 384, 385, 392, 393, 398, 400, 405, 407, 409, 411, 412

Culture, 6, 9, 14, 16, 28, 33, 37, 38, 44, 46, 47, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 87, 96, 99, 102, 111, 113, 125, 130, 131, 137, 138, 144, 145, 146, 149, 152, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 175, 200, 206, 207, 208, 209, 211, 213, 217, 219, 238, 239, 240, 241, 242, 246, 264, 265, 267, 268, 269, 270, 279, 319, 320, 340, 343, 347, 348, 359, 363, 364, 365, 366, 375, 380, 382, 384, 389, 394, 395, 404, 409

Didactique des langues étrangères, 23, 53, 70, 113, 156, 402, 407

Difficultés d’expression, 6, 7, 8, 39, 40, 41, 42, 173, 179, 180, 181, 183, 225, 226, 227, 241, 242, 245, 274, 284, 288, 293, 296, 297, 298, 354

Discussion, 82, 118, 212, 213, 224, 232, 233, 234, 239, 240, 317, 336

Dissymétrie, 53, 69, 70

Echange conversationnel, 5, 34, 36, 39, 41, 46, 59, 65, 85, 90, 93, 100, 111, 126, 127, 130, 131, 136, 140, 149, 156, 165, 166, 171, 177, 179, 180, 181, 191, 194, 207, 211, 227, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 259, 260, 263, 268, 269, 270, 272, 283, 290, 293, 296, 297, 306, 307, 311, 313, 314, 315, 316, 319, 320, 322, 324, 327, 328, 330, 332, 333, 335, 339, 340, 343, 347, 351, 353, 372, 375, 376, 378, 380

Echange langagier, 47, 88, 93, 95, 103, 115, 122, 132, 196, 233

Expression orale, 27, 31, 32, 34, 35, 36, 41, 42, 178, 200, 201, 202, 222, 228, 257, 279, 352

Face, 37, 38, 39, 44, 71, 72, 73, 76, 83, 84, 85, 90, 93, 94, 96, 98, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 116, 122, 125, 129, 147, 152, 163, 165, 167, 170, 185, 235, 237, 242, 263, 273, 276, 278, 296, 298, 303, 306, 314, 323, 326, 328, 334, 339, 348, 373, 379, 391, 402, 411

FLE, 3, 6, 8, 9, 13, 17, 19, 20, 21, 29, 33, 36, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 50, 65, 76, 78, 99, 114, 119, 127, 134, 156, 157, 161, 171, 172, 173, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 185, 186, 193, 203, 206, 217, 218, 221, 222, 223, 224, 228, 229, 230, 238, 242, 244, 245, 246, 248, 249, 250, 253, 255, 256, 258, 260, 261, 262, 266, 267, 268, 271, 272, 274, 276, 278, 279, 280, 281, 282, 286, 287, 291, 292, 293, 296, 297, 298, 302, 303, 304, 311, 313, 314, 315, 329, 337, 339, 340, 341, 343, 347, 349, 354, 356, 357, 359, 362, 363, 366, 368, 369, 376, 378, 390, 392, 395, 397, 405, 408, 410

Identité sociale, 67, 71, 72, 121, 207

Interaction didactique, 142
Interactions autonomes, 140
Interactions didactiques, 136, 137, 138, 139

Interactions verbales, 7, 9, 41, 43, 108, 115, 172, 177, 185, 186, 189, 193, 311, 369, 377, 393, 398, 400, 405

Intercompréhension, 3, 50, 96, 97, 98, 118, 135, 137, 159, 163, 164, 165, 168, 170, 237, 253, 257, 268, 274, 279, 282, 286, 292, 293, 295, 297, 298, 305, 307, 308, 310, 311, 312, 314, 321, 322, 327, 331, 333, 338, 340, 374, 385, 411

Interculturel, 115, 158, 161, 162, 363, 364, 389, 391, 393, 395, 396, 402, 405, 410

Langue, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 106, 109, 113, 114, 115, 117, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 176, 177, 178, 180, 182, 183, 186, 188, 196, 199, 201, 203, 204, 205, 211, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 224,

225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 289, 290, 291, 292, 296, 298, 300, 301, 303, 304, 305, 306, 307, 309, 310, 312, 313, 315, 319, 320, 324, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 353, 355, 356, 357, 358, 359, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 373, 374, 375, 376, 377, 380, 381, 382, 383, 384, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411

Langue cible, 6, 14, 20, 26, 32, 46, 76, 81, 82, 83, 98, 101, 102, 131, 137, 140, 153, 156, 182, 206, 225, 228, 241, 248, 250, 256, 259, 262, 271, 279, 282, 285, 291, 303, 309, 330, 341, 342, 360, 361, 367, 371, 374, 380

Langue étrangère, 3, 8, 12, 14, 15, 16, 17, 20, 23, 26, 28, 38, 46, 61, 65, 68, 77, 78, 80, 96, 97, 115, 132, 136, 148, 150, 151, 153, 168, 169, 211, 220, 246, 251, 252, 253, 255, 258, 274, 283, 304, 331, 336, 347, 348, 363, 368, 381, 390, 402, 406, 409

Le non-verbal, 122, 124

Locuteur non natif, 96, 97, 99, 167, 270, 304, 307, 309, 317, 324, 325, 326, 327, 329, 333, 334, 335, 360, 361, 379

Milieu naturel, 3, 6, 8, 9, 10, 19, 39, 138, 153, 154, 177, 181, 188, 244, 245, 254, 304, 305, 306, 307, 311, 312, 313, 316, 324, 329, 330, 331, 332, 333, 335, 338, 339, 340, 341, 343, 353, 360, 367, 376, 378, 379, 380, 381, 382

Oral, 3, 4, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 56, 83, 112, 115, 178, 179, 180, 181, 186, 189, 201, 202, 203, 214, 218, 220, 228, 229, 230, 232, 236, 237, 241, 242, 244, 246, 250, 252, 258, 259, 262, 264, 281, 286, 298, 337, 343, 344, 348, 350, 351, 352, 354, 355, 356, 359, 360, 362, 365, 366, 368, 369, 370, 371, 374, 376, 377, 378, 379, 395, 396, 399, 401, 403, 405, 408

Prise de conscience, 3, 20, 25, 28, 38, 40, 44, 66, 77, 82, 94, 150, 159, 160, 196, 225, 241, 242, 336, 348, 406

Prise de parole, 9, 75, 100, 112, 127, 128, 130, 149, 172, 181, 202, 211, 213, 214, 215, 220, 227, 235, 236, 237, 238, 276, 279, 281, 282, 285, 288, 291, 294, 296, 332, 334, 339, 348, 354, 372, 374, 381

Production langagière, 108, 130, 133, 251, 268, 300, 301, 302

Production orale, 10, 34, 42, 173, 180, 193, 226, 248, 280, 307, 353, 357, 375, 376

Production verbale, 123, 141, 214, 215, 227, 230, 233, 245, 279, 334, 371, 374, 375

Productions langagières, 139, 151, 211, 247, 265, 324

Registres de langue, 237, 263, 264

Relation égalitaire, 144, 146
Relation hiérarchique, 103, 104, 144, 145, 146, 209
Relations interpersonnelles, 53, 110, 119, 140, 144, 381, 402, 404

Représentations sociales, 70, 72, 73, 74, 78, 395

Rituels, 3, 8, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 47, 58, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 112, 114, 119, 133, 134, 136, 138, 140, 147, 149, 151, 155, 158, 160, 170, 172, 177, 185, 192, 225, 238, 240, 241, 242, 244, 245, 251, 256, 265, 268, 319, 339, 341, 343, 346, 347, 353, 364, 376, 378, 380, 382, 392, 406, 409

Rituels conversationnels, 8, 83, 88, 90, 93, 94, 95, 99, 103, 112, 240, 380

Routines, 91, 92, 119, 138, 149, 151, 265, 332, 339

Savoir-faire, 5, 26, 27, 31, 33, 34, 38, 60, 63, 64, 99, 112, 114, 131, 132, 134, 136, 139, 150, 155, 160, 167, 169, 183, 201, 221, 242, 249, 250, 251, 310, 337, 348, 349, 350, 361

Simulation, 145, 224, 271, 329, 335, 336

Situation de communication, 26, 27, 29, 37, 49, 53, 55, 61, 80, 98, 99, 101, 109, 131, 132, 138, 141, 148, 159, 164, 167, 172, 192, 202, 211, 237, 248, 303, 331, 358, 379, 382

Situations de communication, 8, 11, 21, 26, 54, 58, 64, 201, 213, 220, 245, 256, 264, 267, 268, 281, 304, 343, 344, 353, 365, 367, 369, 379, 380, 381

Stéréotypes, 75, 76, 77, 78, 138, 268, 394, 404

Stratégies, 3, 8, 9, 23, 28, 30, 38, 42, 43, 44, 54, 61, 62, 63, 71, 74, 81, 87, 92, 99, 106, 108, 115, 121, 147, 150, 157, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 178, 180, 181, 182, 183, 187, 190, 215, 216, 217, 218, 236, 237, 239, 244, 245, 249, 254, 272, 282, 285, 286, 296, 297, 302, 311, 317, 321, 324, 329, 331, 340, 350, 351, 355, 363, 365, 369, 379, 381, 390, 392, 400, 407, 408, 411

Tours de parole, 130, 135, 139, 145, 149, 152, 153, 254, 256, 279, 310, 347

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS 2

TITRE EN FRANÇAIS 3

TITRE EN ANGLAIS 4

INTRODUCTION 5

PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE 12

CHAPITRE 1 : LA PLACE DE L'ORAL DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE 12

1. Evolution des approches méthodologiques de l'enseignement de l'oral en FLE 13

1.1 Méthodologie traditionnelle 13
1.2 Méthodologie directe 15
1.3 Méthodologie active 17
1.4 Méthodologie audio-orale 19
1.5 Méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) 21
1.6 Approche communicative 24
1.7 Approche actionnelle 30

2. L'enseignement/apprentissage de l'oral à l'Université de Cantho 31

2.1 La Pratique de la langue 31
2.2 Le volume horaire réservé à la pratique de l'oral 31

2.3 Observation du manuel pour la Pratique de l'oral 32
2.3.1 Campus 33
2.3.2 Expression orale 34
2.4 Le niveau de départ des étudiants 34

3. Le choix du sujet de recherche 36

4. Les objectifs de la recherche 39

5. La méthodologie de recherche 40
5.1 Choix du terrain de recherche 40
5.2 Public et échantillonnage 41
5.3 Présentation du recueil de données 41
5.3.1 Les données à l'écrit 42
5.3.1.1 Présentation de l'enquête 42
5.3.1.2 Réalisation de l'enquête 43
5.3.2 Les données à l'oral 43
5.3.2.1 Enregistrement des conversations 43
5.3.2.2 Transcription 44
5.4 Analyse des données 44

CONCLUSION 45

CHAPITRE 2 : ASPECTS LINGUISTIQUES ET CULTURELS DE LA COMMUNICATION 47

1. Problématique de la communication 48
1.1 Notion de communication 48
1.2 Le schéma de communication linguistique de Roman Jakobson 50
1.3 Ethnographie de la communication 54
1.3.1 Le schéma SPEAKING de D. Hymes 55
1.3.2 Compétence de communication 57
1.4 Compétence de communication et enseignement/apprentissage des langues étrangères 60

2. Rôle de la culture dans l'enseignement des langues étrangères 65
2.1 Rapport langue - culture 65
2.2 La présence de la culture en classe de langue 69
2.3 Identité, représentations sociales et stéréotype en communication 70
2.3.1 Identité sociale 70
2.3.2 Représentations sociales 72
2.3.3 Stéréotypes en communication 75
2.4 Nécessités d'un enseignement de la culture 79

3. Rituels de la communication en interaction exolingue 83
3.1 Définition des rituels 83

3.2 Typologies des rituels 88
3.2.1 Les rituels chez Durkheim 88
3.2.2 Les rituels chez Goffman 89
3.2.3 Les rituels chez Picard 90
3.2.4 Les rituels chez Bayon et Mignot 90
3.3 Rituels et routines 91
3.4 Les fonctions des rituels 93
3.4.1 Les fonctions sociales 93
3.4.2 La fonction de régulation de la communication 94
3.5 Rituels du processus communicatif exolingue 95
3.6 Impacts des rituels sur le processus communicatif 100

4. Caractéristiques culturelles dans la pratique langagière des Vietnamiens 102
4.1 Relation hiérarchique en famille et dans la société 102
4.2 Variation des pronoms d'adresse en vietnamien 104
4.3 Souci de sauvegarder la face 105
4.4 La politesse langagière des Vietnamiens 108
4.5 Situation « paradoxale » entre l'épanchement et la réserve en communication 110

CONCLUSION 112

CHAPITRE 3 : INTERACTIONS VERBALES EN CLASSE DE LANGUE .. 115

1. L'interaction verbale et ses fonctions 116
1.1 Notion d'interaction verbale 116
1.2 Fonctions de l'interaction verbale 119
1.2.1 La construction de sens 119
1.2.2 La construction de la relation sociale 120
1.2.3 La gestion des formes discursives 121

2. Aspect non-verbal dans l'échange langagier 122
2.1 Le rire 126
2.2 Le silence 127
2.3 Le regard 129

3. Communication authentique 131

4. La communication en classe 132
4.1 Description de l'interaction verbale en classe de langue 133
4.2 Interactions didactiques 136
4.3 Interactions autonomes 140
4.3.1 La communication-repoduction 141
4.3.2 La communication semi-dirigée 141
4.3.3 La communication autonome 141

4.4 Relation interpersonnelle des acteurs en interaction 142
4.4.1 La relation hiérarchique 145
4.4.2 La relation égalitaire 146
4.5 Contrat de communication en classe de langue 147

5. Classe de langue : un milieu social spécifique 150

6. Education interculturelle 156

7. Stratégies de communication 162
7.1 Stratégies de C. Faerch et G. Kasper : 164
7.1.1 Les stratégies de réduction formelle 165
7.1.2 Les stratégies de réduction fonctionnelle 165
7.1.3 Les stratégies de réalisation ou d'accomplissement 165
7.2 Stratégies de communication de P. Riley 166
7.2.1 Les stratégies d'auto-réparation 166
7.2.2 Les stratégies collaboratives 167
7.3 Stratégies de communication de P. Bange 167
7.3.1 Les stratégies d'évitement 167
7.3.2 Les stratégies de réalisation 168
7.3.3 Les stratégies de substitution 168

CONCLUSION 170

DEUXIEME PARTIE : ANALYSE DES CORPUS 174

CHAPITRE 1 : CONSTITUTION DES CORPUS 174

1. Cadre institutionnel 175
1.1 Le terrain de formation et de recherche 175
1.2 Les programmes de formation du Département de français 176
1.2.1 La formation en Didactique du français 176
1.2.2 Les disciplines spécifiques 176
1.2.3 L'enseignement du français dans les filières francophones 177

2. Constitution des corpus 177
2.1 Questionnaire 178
2.1.1 Organisation du questionnaire aux apprenants 180
2.1.2 Organisation du questionnaire aux enseignants 180
2.1.3 Procédure de distribution et de remplissage des questionnaires 181
2.2 Enregistrement des conversations 182
2.2.1 Enregistrement des conversations en milieu « naturel » 182
2.2.2 Enregistrement des conversations en classe 185
2.2.3 Transcription 189
2.2.3.1 Des interactions aux transcriptions 189

2.2.3.2 Conventions de transcription.....191

CONCLUSION.....193

CHAPITRE 2 : ANALYSE DES QUESTIONNAIRES.....195

1. Analyse des résultats obtenus auprès des étudiants.....196
1.1 Le profil physique des enquêtés 196
1.1.1 Le sexe des enquêtés 197
1.1.2 L'âge des enquêtés 200
1.2 La durée de l'apprentissage du français avant les études universitaires 198
1.3 La représentation qu'ont les enquêtés de la pratique langagière 199
1.3.1 Unité de l'expression orale selon les enquêtés.....200
1.3.2 Manuel utilisé au service de l'oral 202
1.4 Sur la pratique communicative des enquêtés.....203
1.4.1 Pratique du français en classe.....203
1.4.2 Pratique du français hors de la classe.....204
1.5 Composantes sociolinguistiques des enquêtés.....206
1.5.1 Formule de salutation.....206
1.5.2 Types d'informations auxquels les enquêtés s'intéressent lors des premiers contacts avec des locuteurs natifs.....207
1.5.3 Pronoms d'adresse dans l'échange verbal.....209
1.6 La prise de parole des enquêtés en échange conversationnel.....211
1.6.1 Prise de parole lors des discussions.....212
1.6.2 Solutions prises par les étudiants en cas de conflits en interaction ...213
1.7 Les difficultés lors de la prise de parole 214
1.8 Les stratégies utilisées par les étudiants en interaction verbale en classe 215
1.9 L'enseignement des stratégies de communication et les disciplines préférées au cours de l'échange verbal en classe.....216
1.9.1 Enseignement des stratégies de communication en classe 216
1.9.2 Thématiques préférées dans la pratique de langue 218

CONCLUSION.....220

2. Analyse des résultats obtenus auprès des enseignants.....221
2.1 Le profil des enquêtés.....221
2.1.1 Le sexe et l'âge des enquêtés 221
2.1.2 Enseignement du FLE au Département de français 222
2.1.3 Manuels d'enseignement du FLE.....223
2.2 Les difficultés d'expression en interaction orale chez les étudiants....225
2.3 Les solutions adoptées par les enseignants.....227
2.4 Les contraintes temporelles dans l'enseignement.....228
2.5 L'organisation des activités communicatives en classe de langue.....231
2.5.1 Etapes d'organisation des activités communicatives 231

2.5.2 Façons d'exploitation d'un sujet de discussion 232
2.5.3 Mise en route du processus d'échange langagier des étudiants 233
2.5.4 Circulation de la parole dans l'échange verbal en classe 235
2.6 Les stratégies des enseignants dans l'interaction verbale en classe 236
2.7 Les éléments culturels dans les manuels d'enseignement 238
2.8 Les stratégies utilisées par les enseignants en interaction verbale 239

CONCLUSION 241

CHAPITRE 3 : ANALYSE DES ENREGISTREMENTS 244

1. Analyse des enregistrements en classe de FLE 245
1.1 Organisation structurale des interactions en classe de FLE 245
1.1.1 Activités communicatives au service d'une finalité d'apprentissage .. 245
1.1.2 Tâches communicatives lors de la production orale des apprenants .. 248
1.1.3 Rituel en classe de langue 251
1.2 Liberté interactionnelle des apprenants au sein des échanges conversationnels en classe de FLE 253
1.2.1 Orientation thématique du discours lors de l'échange conversationnel 255
1.2.2 Authenticité des activités communicatives en classe 256
1.2.3 Rupture communicative en classe de langue 258
1.2.3.1 Double énonciation lors de l'échange conversationnel en classe 260
1.2.3.2 Registres de langue dans les échanges conversationnels 262
1.2.3.3 Simplification interactionnelle et culturelle en communication .. 268
1.2.4 Eléments linguistiques liés aux difficultés du dire 271
1.2.4.1 Difficultés dues aux lacunes lexicales 272
1.2.4.1.1 Les phénomènes de marques transcodiques 272
1.2.4.1.2 Les pauses d'hésitation 275
1.2.4.1.3 Les cas d'abandon du discours 276
1.2.4.2 Difficultés dues aux lacunes syntaxiques 279
1.2.4.3 Causes des difficultés de production orale des apprenants 280
1.3 Stratégies de communication mises en oeuvre par les apprenants 282
1.3.1 Stratégies de compensation 282
1.3.1.1 L'alternance codique 282
1.3.1.2 La simplification 286
1.3.1.3 L'autocorrection 289
1.3.1.4 La reformulation 292
1.3.1.4.1 Auto-reformulation 293
1.3.1.4.2 Hétéro-reformulation 294
1.3.2 Stratégies d'évitement 296
1.3.2.1 Changement de sujet 297
1.3.2.2 Inachèvement de l'énoncé 298
1.3.2.3 Co-production langagière 300

2. Analyse des enregistrements en milieu « naturel » 304
2.1 Asymétrie des compétences langagières entre les participants 304
2.1.1 Asymétrie linguistique entre les interlocuteurs en milieu naturel 305
2.1.2 Bifocalisation au cours des échanges conversationnels 306
2.1.3 Les séquences potentiellement acquisitionnelles (SPA) 309
2.2 Difficultés de compréhension mutuelle des participants en échange conversationnel en milieu naturel 311
2.2.1 Identification des difficultés de compréhension 311
2.2.1.1 Difficultés causées par la divergence linguistique 312
2.2.1.2 Difficultés causées par la divergence socioculturelle 317
2.2.2 Résolutions de difficultés adoptées par les participants 321
2.2.2.1 Stratégies adoptées par les locuteurs natifs : 321
2.2.2.1.1 Stratégie d'auto-reformulation 321
2.2.2.1.2 Stratégie d'hétéro-reformulation 323
2.2.2.2 Stratégies adoptées par les locuteurs non natifs 324
2.2.2.2.1 Demande de la définition du terme inconnu 325
2.2.2.2.2 Demande de clarification sur un énoncé 326
2.2.2.2.3 Abandon du discours inachevé 328

3. Différences entre les échanges conversationnels en classe et ceux en milieu naturel 329
3.1 Objectifs de l'interaction 330
3.2 Enoncés planificateurs de l'interaction 332
3.3 Faits énonciatifs 333

4. De la communication à l'apprentissage d'une langue étrangère en classe 335
4.1 Communication exolingue et appropriation 335
4.2 Activités communicatives en classe 335
4.3 Repenser l'enseignement/apprentissage du FLE 337

CONCLUSION 339

TROISIEME PARTIE : PERSPECTIVES DIDACTIQUES 342

CHAPITRE 1 : PROPOSITIONS DIDACTIQUES POUR LE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT 342

1. Formuler des objectifs réalisables et mesurables 343
2. Créer un environnement d'apprentissage détendu et de véritables situations de communication en classe de langue 344
3. Eveiller la conscience des étudiants sur les rituels de communication 347
4. Encourager l'autonomie des étudiants dans la prise de parole 348
5. Réserver un volume horaire approprié à l'enseignement de l'oral 351

CHAPITRE 2 : RETOMBEES DIDACTIQUES.....353

1. **Choisir le sujet de conversation** 354
2. **Organiser le travail de groupe** 355
3. **Enseigner « naturellement » les variétés du français**.....356
4. **Proposer des activités métalinguistiques**.....359
5. **Sensibiliser les étudiants aux éléments interculturels et aux stratégies de communication**.....363
6. **Créer l'authenticité en impliquant les étudiants dans leur pratique de l'oral en classe de FLE** 366

CONCLUSION ET PERSPECTIVES.....378

BIBLIOGRAPHIE.....384

INDEX DES NOTIONS 413

TABLE DES MATIÈRES.....418

ANNEXES 426

ANNEXES

SOMMAIRE

CORPUS 1 : LE QUESTIONNAIRE 428

1.1 Le questionnaire à l'intention des étudiants 429
1.2 Le questionnaire à l'intention des enseignants 436

CORPUS 2 : ENREGISTREMENT DES CONVERSATIONS 444

2.1 Enregistrement des conversations en classe 445

1. Enregistrement n°1 445
2. Enregistrement n°2 446
3. Enregistrement n°3 446
4. Enregistrement n°4 447
5. Enregistrement n°5 448
6. Enregistrement n°6 449
7. Enregistrement n°7 450
8. Enregistrement n°8 451
9. Enregistrement n°9 452
10. Enregistrement n°10 452
11. Enregistrement n°11 454
12. Enregistrement n°12 456
13. Enregistrement n°13 457
14. Enregistrement n°14 458
15. Enregistrement n°15 459
16. Enregistrement n°16 460
17. Enregistrement n°17 461
18. Enregistrement n°18 462

2.2 Enregistrement des conversations hors classe 465

19. Enregistrement n°19 465
20. Enregistrement n°20 467
21. Enregistrement n°21 469
22. Enregistrement n°22 470
23. Enregistrement n°23 474
24. Enregistrement n°24 476

CORPUS 1 : LE QUESTIONNAIRE

BẢNG CÂU HỎI DÀNH CHO SINH VIÊN
(LE QUESTIONNAIRE A L'INTENTION DES ETUDIANTS)

Các em sinh viên thân mến,

Hiện nay, tôi đang thực hiện một nghiên cứu về nghi thức giao tiếp trong các hội thoại bằng tiếng Pháp và sự nhận thức của sinh viên Bộ môn Sư phạm tiếng Pháp về vai trò của các nghi thức này trong quá trình giao tiếp. Mục tiêu của nghiên cứu này giúp tôi một mặt hiểu rõ sự tác động của các nghi thức giao tiếp đến khả năng diễn đạt nói của sinh viên tiếng Pháp, mặt khác nắm được những nguyên nhân làm hạn chế khả năng giao tiếp của họ để từ đó có thể đề ra các giải pháp giúp sinh viên tiếng Pháp giao tiếp tốt hơn trong các hội thoại bằng tiếng Pháp của mình. Ngoài ra, nghiên cứu này cũng sẽ góp phần vào việc giảng dạy môn diễn đạt nói ngày càng hiệu quả hơn.

Trong khuôn khổ luận án của mình, tôi đã soạn một bảng câu hỏi dưới đây, rất mong các em vui lòng dành chút thời gian quý báu của mình để đọc và trả lời bằng cách đánh dấu hay điền những câu trả lời vào bảng câu hỏi này. Rất mong nhận được sự được sự hỗ trợ của các em.

Xin chân thành cảm ơn các em.

1. Bạn là (vous êtes) :

☐ nam sinh viên (étudiant)
☐ nữ sinh viên (étudiante)

2. Bạn bao nhiêu tuổi ? (Quel est votre âge ?)

☐ 20 tuổi (20 ans)
☐ 21 tuổi (21 ans)
☐ 22 tuổi (22 ans)
☐ 23 tuổi (23 ans)

3. Bạn đã bắt đầu học tiếng Pháp từ khi nào ? (Depuis quand commencez-vous à apprendre le français ?)

☐ từ cấp một (à l'école primaire)
☐ từ cấp hai (au collège)
☐ từ cấp ba (au lycée)
☐ từ khi bạn vào đại học, năm nhất (à l'université dès la première année)
☐ bạn học tại trung tâm ngoại ngữ vào buổi tối (au cours du soir du centre des langues étrangères). Từ khi nào ? (Depuis quand ?) : _____
☐ bạn nhờ thầy dạy thêm (dans un cours privé). Từ khi nào ? Depuis quand ? : _____

4. Có ai trong gia đình bạn đã từng học tiếng Pháp chưa ? (Il y a quelqu'un qui a appris le français dans votre famille ?)

☐ có (oui). Ai ? (Qui ?) _____
☐ không (non), không ai cả (personne)
☐ chỉ có bạn học mà thôi (vous seul(e))

5. Bạn hãy đánh số từ 1 đến 4 theo thứ tự quan trọng những môn học mà bạn thích : (Numérotez (de 1 à 4) en fonction de l'importance des matières que vous préférez apprendre :)

☐ Nghe hiểu (la compréhension orale)
☐ Đọc hiểu (la compréhension écrite)
☐ Diễn đạt nói (l'expression orale)
☐ Diễn đạt viết (l'expression écrite)

6. Bạn thích học môn diễn đạt nói bởi vì : *(Bạn có thể chọn nhiều câu trả lời)* (Vous aimez travailler l'expression orale parce que :) *(Plusieurs réponses sont possibles)*

☐ nó giúp bạn giao tiếp tốt hơn (elle peut vous aider à mieux communiquer)
☐ nó cung cấp cho bạn nhiều từ mới và nhiều kiến thức về ngữ pháp (elle vous donne beaucoup de nouveaux mots, de connaissances grammaticales)
☐ nó cung cấp cho bạn nhiều kiến thức về văn hoá Pháp (elle vous offre des connaissances sur la culture française)
☐ nó trang bị những kiến thức cho nghề nghiệp tương lai của bạn (elle vous prépare le futur métier)
☐ nó dễ học (elle est facile à apprendre)
☐ nội dung của nó hấp dẫn (son contenu est intéressant)
☐ lý do khác : autre(s) raison(s) : _____

7. Để học môn diễn đạt nói, bạn đang sử dụng giáo trình nào ? (Pour l'apprentissage de l'expression orale, quel(s) manuel(s) utilisez-vous ?)

☐ Le Nouveau Sans Frontières
☐ Le Nouvel Espaces
☐ Tempo
☐ Campus
☐ Expression orale

☐ Echo
☐ Giáo trình khác : autre(s) manuel(s) : _____

8. Bạn có thường nói tiếng Pháp trong lớp không ? (Parlez-vous souvent français en classe ?)

☐ có, thường xuyên (oui, souvent)
☐ thỉnh thoảng (parfois)
☐ hiếm khi (rarement)
☐ không, không bao giờ (non, jamais)

9. Trong lớp bạn thích nói tiếng Pháp với ai nhất ? (Vous préférez parler avec qui ?)

☐ với Thầy, Cô (avec le professeur)
- ☐ vì Thầy,Cô giúp bạn tiến bộ tốt hơn (parce que le professeur vous aide à mieux progresser)
- ☐ vì Thầy, Cô cung cấp cho bạn nhiều từ vựng mới (parce que le professeur vous donne beaucoup de nouveaux mots)
- ☐ vì Thầy, Cô cho bạn nhiều gợi ý để tạo thuận lợi cho bạn khi nói (parce que le professeur vous offre de nombreuses suggestions qui facilitent votre prise de parole)
- ☐ lý do khác : autre(s) raison(s) : _____

☐ với các bạn trong lớp (avec des camarades de classe)
- ☐ vì bạn sợ Thầy, Cô của bạn (parce que vous avez peur de votre professeur)
- ☐ vì bạn cảm thấy thoải mái khi nói chuyện với bạn của mình hơn (parce que vous êtes à l'aise dans la conversation avec des camarades)
- ☐ vì bạn của các bạn hiểu các bạn nhiều hơn (parce que vos camarades vous comprennent mieux)
- ☐ lý do khác : autre(s) raison(s) : _____

☐ nói với ai cũng được (peu importe)

10. Bạn có thường nói tiếng Pháp ngoài giờ học không ? (Parlez-vous français en dehors du cours ?)

☐ có, thường xuyên (oui, souvent)
- ☐ vì bạn muốn ôn lại những kiến thức mình đã học trong lớp (parce que vous voulez réviser ce que vous avez appris en classe)
- ☐ vì bạn không muốn để cho bạn mình nghe hiểu được những gì bạn nói (parce que vous

ne voulez pas laisser les camarades entendre ce que vous dites)
☐ lý do khác : autre(s) raison(s) : ____

☐ thỉnh thoảng (parfois)

☐ vì bạn sợ rằng những người bạn của bạn chọc quê bạn (parce que vous avez peur que les amis se moquent de vous)
☐ vì có ít người nói tiếng Pháp với bạn (parce qu'il y a très peu de gens qui parlent français avec vous)
☐ lý do khác : autre(s) raison(s) : ____

☐ không, không bao giờ (non, jamais)

☐ vì việc này làm mất thời gian của bạn (parce que c'est une perte de temps)
☐ vì bạn thực tập nói trên lớp đủ rồi (parce qu'il suffit de vous entrainer en classe)
☐ lý do khác : autre(s) raison(s) : ____

11. Bạn có nhiều cơ hội nói chuyện với người Pháp không ? (Avez-vous des occasions de parler avec les locuteurs natifs du français ?)

☐ có, có nhiều cơ hội (oui, beaucoup)
☐ khá nhiều cơ hội (assez)
☐ ít cơ hội (un peu)
☐ không có cơ hội nào (non, pas du tout)

12. Trong giao tiếp với người Pháp, có khi nào họ đề nghị hôn lên má bạn khi chào hỏi không ? (Vous arrive-t-il qu'un Français vous propose de vous faire la bise ?)

☐ có, thường xuyên (oui, souvent)
☐ thỉnh thoảng (parfois)
☐ hiếm khi (rarement)
☐ không, chưa bao giờ (non, jamais)

13. Bạn cảm thấy cách chào hỏi này như thế nào ? (Comment trouvez-vous cette formule de salutation ?)

☐ thú vị (c'est intéressant)
☐ bình thường (c'est normal)
☐ sao cũng được (ça m'est égal)
☐ kỳ cục (c'est bizarre)

14. Trong những lần đầu tiên khi tiếp xúc với người Pháp, bạn thích nhận được những thông tin nào trong số các thông tin dưới đây ? (*Bạn có thể lựa chọn nhiều câu trả lời)* (Quelles sont les informations que vous aimez recevoir de votre interlocuteur français lors des premiers contacts avec lui ?) *(Plusieurs réponses sont possibles)*

☐ tuổi (âge)
☐ nghề nghiệp (profession)
☐ lương bổng (salaire)
☐ chỗ ở (logement adresse ?)
☐ sở thích (goût)
☐ tình trạng hôn nhân (situation de famille)
☐ trình độ học vấn (niveau de scolarité)
☐ thông tin khác : autre(s) : _____

15. Bạn thường sử dụng đại từ nào khi nói chuyện với người Pháp ? (Quel pronom d'adresse utilisez-vous souvent au cours de la conversation avec eux ?)

☐ đại từ tu (tu)
☐ đại từ vous (vous)
☐ cũng tuỳ trường hợp (ça dépend)

16. Trong những cuộc thảo luận hay tranh luận, bạn là người nói thường xuyên không ? (Prenez-vous la parole au cours des discussions en groupe ou des débats ?)

☐ có, thường xuyên (oui, souvent)
☐ thỉnh thoảng (de temps en temps)
☐ hiếm khi (rarement)
☐ không, không bao giờ (non, jamais)

17. Khi thảo luận, có khi nào bạn ngắt lời bạn của mình không ? (Au cours d'une discussion, avez-vous coupé la parole de votre interlocuteur ?)

☐ có, thường xuyên (oui, souvent)
☐ thỉnh thoảng (parfois)
☐ hiếm khi (rarement)
☐ không, không bao giờ (non, jamais)

18. Khi thảo luận nếu có mâu thuẩn xảy ra, bạn thường làm gì ? (S'il y a des conflits dans votre discussion, que faites-vous habituellement ?)

☐ bạn sẽ đề nghị một sự thoả hiệp (vous proposez des compromis)
☐ bạn không nói gì hết và cho qua luôn (vous ne dites rien et les laissez passer)
☐ bạn tìm giải pháp cho mâu thuẩn đó (vous trouvez une solution au conflit)
☐ bạn đợi mâu thuẩn lắng dịu xuống (vous attendez que la poussière retombe)

19. Đối với bạn, những khó khăn mà bạn gặp phải khi nói là : (Pour vous, les difficultés que vous rencontrez au cours de la prise de parole sont dues :)

☐ tập hợp từ lại để nói (à la mise en mots de vos réflexions)
☐ thiếu ý tưởng cho chủ đề nói (au manque d'idées sur un certain thème donné)
☐ do chủ đề nói phức tạp (à la complexité du thème)
☐ do có nhiều yếu tố văn hoá xã hội (aux éléments socioculturels)
☐ khó khăn khác : autre(s) difficulté (s) : _____

20. Trong trường hợp gặp khó khăn khi nói, bạn làm gì ? *(Bạn có thể chọn nhiều câu trả lời)* (Si vous avez du mal à prendre la parole lors de la conversation, que faites-vous ?) *(Plusieurs réponses sont possibles)*

☐ bạn không nói gì cả (vous gardez le silence)
☐ bạn cười (vous souriez)
☐ bạn gãy đầu (vous vous grattez la tête)
☐ bạn nhìn chỗ khác (vous regardez ailleurs)
☐ bạn sẽ chuyển sang nói tiếng Việt (vous parlez en langue maternelle)
☐ bạn sẽ đặt câu hỏi khác để hiểu rõ hơn vấn đề (vous posez une autre question pour mieux comprendre)
☐ trường hợp khác : autre(s) réponse(s) : _____

21. Để làm cho không khí hội thoại trở nên thân mật hơn, bạn thường làm gì ? (Pour rendre l'ambiance de la conversation plus familière que faites-vous en général ?)

☐ bạn nói đùa vui (vous faites des blagues)
☐ bạn nói nhiều hơn (vous parlez beaucoup)
☐ cách khác : autre(s) façon(s) : _____
☐ bạn không làm gì hết (rien)

22. Thông qua những hội thoại trên lớp, Thầy, Cô có giải thích hay giới thiệu cho bạn những chiến thuật giao tiếp không ? (A travers les conversations en classe, les professeurs expliquent-ils des stratégies de communication ?)

☐ có, thường xuyên (oui, souvent)
☐ thỉnh thoảng (parfois)
☐ hiếm khi (rarement)
☐ không, chưa bao giờ (non, pas du tout)

23. Đối với bạn, những cử chỉ, điệu bộ, hay những cách nói được sử dụng trong một tình huống giao tiếp cụ thể sẽ có chức năng là : (Pour vous, les gestes, les façons de parler particulières ont pour conséquence de :)

☐ tạo thuận lợi cho bạn khi nói (faciliter votre pratique de langue)
☐ làm bạn gặp nhiều phiền phức khi nói (déranger votre pratique de langue)
☐ làm giàu vốn từ vựng của các bạn (enrichir votre vocabulaire)
☐ chỉ giới thiệu cho bạn về văn hoá Pháp (présenter juste la culture de la langue apprise)
☐ chức năng khác : autre(s) réponse(s) : _____

24. Những chủ đề nào trong số các chủ đề dưới đây bạn thích khi tiếng Pháp ? *(Bạn có thể chọn nhiều câu trả lời)* (Quelles sont les thématiques auxquelles vous vous intéressez au cours de votre apprentissage du francais ?) *(Plusieurs réponses sont possibles)*

☐ về giới trẻ (les jeunes)
☐ về công việc (le travail)
☐ về giáo dục (l'éducation)
☐ về sân khấu (le théâtre)
☐ về tình bạn (l'amitié)
☐ về gia đình (la famille)

☐ về môi trường (l'environnement)
☐ về du lịch (le voyage)
☐ về thể thao (le sport)
☐ về âm nhạc (la musique)
☐ về điện ảnh (le cinéma)
☐ về công nghệ (les technologies)
☐ về văn học (la littérature)
☐ về lịch sử (l'histoire)
☐ về mỹ thuật (les Beaux-Arts)
☐ chủ đề khác : autre(s) thématique(s) : …

25. Bạn thích những chủ đề này là vì : (vous aimez ces thématiques parce que :)

☐ nó đáp ứng được những sở thích cá nhân của bạn (elles satisfont vos goûts personnels)
☐ nó làm phong phú thêm những kiến thức về ngôn ngữ, văn hoá xã hội của bạn (elles vous enrichissent les connaissances linguistiques et socioculturelles)
☐ nó thú vị và gần gũi với đời sống hàng ngày (elles sont intéressantes et proches de la vie quotidienne)
☐ nó mang tính thời sự thu hút sự chú ý của mọi người (elles sont des actualités, qui attirent l'attention de tout le monde)
☐ tất cả các câu trả lời trên (toutes les quatre raisons)
☐ lý do khác : autre(s) raison(s) : _____

Chân thành cám ơn sự hợp tác của các em !
Merci de votre collaboration !

LE QUESTIONNAIRE A L'INTENTION DES ENSEIGNANTS

1. Vous êtes : ☐ enseignant ☐ enseignante

2. Quel est votre âge ?

☐ entre 22 et 30 ans
☐ entre 31 et 40 ans
☐ entre 41 et 50 ans
☐ 51 ans et plus

3. Quelle(s) matière(s) enseignez-vous ?

☐ expression orale
☐ expression écrite
☐ compréhension orale
☐ compréhension écrite
☐ autre(s) matière(s) : _____

4. Quel(s) manuel(s) ou ouvrage(s) utilisez-vous dans l'enseignement de votre matière en année universitaire 2009-2010 ?

☐ Le Nouveau Sans Frontières
☐ Le Nouvel Espaces
☐ Tempo
☐ Campus
☐ Expression orale
☐ Expression écrite
☐ Compréhension orale
☐ Compréhension écrite
☐ Echo
☐ Autre(s) ouvrage(s) : _____

5. Au cours de l'enseignement, vous constatez que les difficultés d'expression auxquelles les étudiants sont confrontés sont :

☐ d'origine linguistique et culturelle
☐ plutôt d'origine linguistique
☐ plutôt d'origine culturelle
☐ d'autre(s) origine(s) : _____

6. Quand les étudiants ont du mal à s'exprimer, quelle(s) solution(s) avez-vous choisi ? *(Plusieurs réponses sont possibles)*

☐ vous expliquez encore une fois en langue cible
☐ vous faites la correction en proposant le corrigé-type
☐ vous montrez certains modèles à suivre
☐ vous utilisez la langue vietnamienne pour la nouvelle explication
☐ autre(s) solution(s) : _____

7. D'après vous, le volume horaire réservé à la pratique de l'expression orale dans votre cours est-il suffisant ?

☐ oui, suffisamment
☐ un peu
☐ très peu
☐ non, pas du tout

8. Pensez-vous que le volume horaire imposé par l'Université influence la qualité du processus d'enseignement/apprentissage de FLE ?

☐ oui, beaucoup
☐ assez
☐ un peu
☐ non, pas du tout

9. Offrez-vous des cours supplémentaires bénévoles pour renforcer le travail pratique des étudiants ?

☐ oui, souvent
☐ parfois
☐ rarement
☐ non, jamais

10. Parlez-vous fréquemment français avec les étudiants en dehors du cours ?

☐ oui, souvent
☐ parfois
☐ rarement
☐ non, pas du tout

11. Pour organiser la progression communicative en classe, que faites-vous ?

☐ vous vous basez sur un programme d'enseignement établi par l'institution
☐ vous vous basez sur une méthode de langue
☐ vous organisez votre propre progression
☐ autre(s) façon(s) : _____

12. A votre avis, quand vous exploitez un sujet de discussion, vous commencez habituellement par :

☐ l'exercice de sensibilisation de type question-réponse
☐ l'explication de consigne

☐ la révélation des éléments socioculturels
☐ autre(s) procédé(s) : _____

13. Que faites-vous pour mettre en route le processus d'échange langagier en classe ?

☐ lancer les sujets de discussion
☐ présenter des idées principales concernant ces sujets
☐ fournir des vocabulaires usuels concernant ces sujets
☐ employer les supports matériels pour illustrer les scènes de discussion
☐ distribuer les tâches
☐ autre(s) façon(s) : _____

14. Comment la circulation de la parole se passe-t-elle en classe de langue ?

☐ les étudiants prennent volontiers la parole
☐ vous imposez la prise de parole aux étudiants
☐ vous distribuez le tour de parole aux étudiants
☐ autres façons : _____

15. Avez-vous jamais présenté les stratégies de communication en fonction de chaque contexte communicatif aux étudiants pour les aider à surmonter des difficultés au cours de la prise de parole ?

☐ oui, souvent
☐ parfois
☐ rarement
☐ non, jamais

16. Avez-vous jamais abordé la notion des registres de langue en français dans votre enseignement ?

☐ oui, souvent
☐ parfois
☐ rarement
☐ non, jamais

17. Pensez-vous que dans le(s) manuel(s) actuellement utilisé(s) au département :

☐ Il y a de nombreux éléments socioculturels relatifs aux rituels de communication
☐ Il y a assez d'éléments socioculturels relatifs aux rituels de communication
☐ Il y a peu d'éléments socioculturels relatifs aux rituels de communication
☐ Il n'y a pas d'éléments socioculturels relatifs aux rituels de communication

18. Que faites-vous en général pour faciliter le processus communicatif des étudiants en classe ? *(Plusieurs réponses sont possibles)*

☐ Vous présentez l'élément culturel en question dès le début de chaque sujet de discussion et ce en langue maternelle

☐ Vous utilisez un support matériel (photos, vidéo, page de publicité…) pour illustrer le problème culturel afin d'aider les étudiants à mieux s'y intégrer

☐ Vous proposez aux étudiants une préparation préalable relative au sujet de discussion

☐ Vous commencez tout de suite la leçon, en vous rendant compte que les éléments culturels s'expliquent en compagnie des éléments linguistiques.

Merci de votre collaboration !

BẢNG CÂU HỎI DÀNH CHO GIÁO VIÊN

Kính thưa quý Thầy, Cô, các anh chị và các bạn,

Hiện nay, tôi đang thực hiện một nghiên cứu về nghi thức giao tiếp trong các hội thoại bằng tiếng Pháp và sự nhận thức của sinh viên Bộ môn Sư phạm tiếng Pháp về vai trò của các nghi thức này trong quá trình giao tiếp. Mục tiêu của nghiên cứu này giúp tôi một mặt hiểu rõ sự tác động của các nghi thức giao tiếp đến khả năng diễn đạt nói của sinh viên tiếng Pháp, mặt khác nắm được những nguyên nhân làm hạn chế khả năng giao tiếp của họ để từ đó có thể đề ra các giải pháp giúp sinh viên tiếng Pháp giao tiếp tốt hơn trong các hội thoại bằng tiếng Pháp của mình. Ngoài ra, nghiên cứu này cũng sẽ góp phần vào việc giảng dạy môn diễn đạt nói ngày càng hiệu quả hơn.

Trong khuôn khổ luận án của mình, tôi đã soạn một bảng câu hỏi dưới đây, kính mong quý Thầy, Cô các anh chị và các bạn vui lòng dành chút thời gian quý báu của mình để đọc và trả lời bằng cách đánh dấu hay điền những câu trả lời vào bản câu hỏi này. Rất mong nhận được sự được sự giúp đỡ của mọi người.

Xin chân thành cảm ơn quý Thầy, Cô, các anh chị và các bạn.

1. Thầy, Cô là : ☐ nam giảng viên ☐ nữ giảng viên

2. Độ tuổi của Thầy, Cô là bao nhiêu trong các khoảng dưới đây ?

☐ từ 22 đến 30 tuổi
☐ từ 31 đến 40 tuổi
☐ từ 41 đến 50 tuổi
☐ 51 tuổi trở lên

3. Thầy, Cô được phân công phụ trách giảng dạy học phần nào ?

☐ Diễn đạt nói
☐ Diễn đạt viết
☐ Nghe hiểu
☐ Đọc hiểu
☐ học phần khác : _____

4. Trong năm học 2009-2010, Thầy, Cô đã sử dụng giáo trình nào trong số các giáo trình dưới đây để giảng dạy ?

☐ Le Nouveau Sans Frontières
☐ Le Nouvel Espaces
☐ Tempo
☐ Campus
☐ Expression orale
☐ Expression écrite
☐ Compréhension orale
☐ Compréhension écrite
☐ Echo
☐ Giáo trình khác : _____

5. Trong quá trình giảng dạy của mình, Thầy, Cô nhận thấy khó khăn trong việc diễn đạt mà sinh viên gặp phải có nguyên nhân từ :

☐ ngôn ngữ và văn hóa
☐ hơi thiên về ngôn ngữ
☐ hơi thiên về văn hoá
☐ nguyên nhân khác : _____

6. Khi sinh viên gặp khó khăn trong việc diễn đạt của mình, Thầy, Cô sẽ lựa chọn giải pháp nào trong số các giải pháp sau đây ? *(Thầy,Cô có thể chọn nhiều giải pháp)*

☐ Thầy, Cô sẽ giải thích lại một lần nửa bằng tiếng Pháp
☐ Thầy, Cô sẽ tiến hành sửa lỗi của sinh viên đó
☐ Thầy, Cô sẽ đưa ra một vài mẫu câu để sinh viên tham khảo
☐ Thầy, Cô sẽ giải thích bằng tiếng Việt
☐ Giải pháp khác : _____

7. Theo Thầy, Cô thời lượng dành cho việc thực hành nói trong học phần mình phụ trách, có đủ hay không ?

☐ đủ
☐ ít
☐ rất ít
☐ không đủ

8. Thầy, Cô nghĩ rằng thời lượng giảng dạy do trường qui định đối với học phần mình phụ trách có ảnh hưởng đến chất lượng của quá trình dạy và học tiếng Pháp hay không ?

☐ có, ảnh hưởng nhiều
☐ ảnh hưởng kha khá
☐ ít ảnh hưởng
☐ không ảnh hưởng

9. Thầy, Cô có phụ đạo thêm cho sinh viên của mình vào những buổi ngoài giờ giảng dạy chính, để sinh viên có cơ hội thực hành nhiều hơn không ?

☐ có, thường xuyên
☐ thỉnh thoảng
☐ hiếm khi
☐ không, chưa bao giờ

10. Thầy, Cô có thường nói chuyện với sinh viên của mình bằng tiếng Pháp ngoài giờ lên lớp không ?

☐ có, thường xuyên
☐ thỉnh thoảng
☐ hiếm khi
☐ không

11. Để tổ chức một buổi dạy giao tiếp trong lớp, Thầy Cô thường làm gì ?

☐ Thầy, Cô dựa vào khung chương trình dạy được qui định sẵn
☐ Thầy, Cô dựa vào giáo trình
☐ Thầy, Cô tổ chức buổi dạy giao tiếp theo cách riêng của mình
☐ cách khác : _____

12. Theo Thầy, Cô khi khai thác một chủ đề nói, Thầy, Cô thường bắt đầu bằng :

☐ đặt câu hỏi gợi ý dẫn đến chủ đề nói
☐ giải thích yêu cầu của chủ đề nói đó
☐ nêu ra những yếu tố về văn hoá xã hội có liên quan đến chủ đề
☐ cách khác : _____

13. Thầy, Cô làm gì để thực hiện buổi dạy giao tiếp tại lớp ?

☐ nêu ra chủ đề thảo luận
☐ đưa ra những ý chính liên quan đến chủ đề đó
☐ cung cấp từ vựng thông dụng có liên quan đến chủ đề
☐ sử dụng những thiết bị hỗ trợ để minh hoạ cho chủ đề thảo luận
☐ phân chia nhiện vụ cho sinh viên
☐ cách khác : _____

14. Quá trình nói trong lớp của Thầy, Cô diễn ra như thế nào ?

☐ sinh viên hăng hái tham gia vào chủ đề nói tại lớp
☐ Thầy, Cô bắt sinh viên phải tham gia vào quá trình nói
☐ Thầy, Cô chỉ định từng sinh viên nói
☐ cách khác : _____

15. Trong quá trình giảng dạy, Thầy, Cô có giới thiệu cho sinh viên mình những chiến thuật giao tiếp nhằm giúp các em vượt qua những khó khăn khi hói không ?

☐ có, thường xuyên
☐ thỉnh thoảng
☐ hiếm khi
☐ không, chưa bao giờ

16. Thầy, Cô đã từng đề cập với sinh viên về khái niệm những cấp độ ngôn ngữ (registre de langue, niveau de langue) trong tiếng Pháp hay chưa ?

☐ có, thường xuyên
☐ thỉnh thoảng
☐ hiếm khi
☐ không, chưa bao giờ

17. Thầy, Cô nghĩ rằng trong giáo trình mình đang sử dụng giảng dạy hiện nay tại Bộ môn :

☐ có nhiều yếu tố về văn hoá xã hội liên quan đến các nghi thức giao tiếp
☐ có khá nhiều yếu tố về văn hoá xã hội liên quan đến các nghi thức giao tiếp
☐ có ít yếu tố về văn hoá xã hội liên quan đến các nghi thức giao tiếp
☐ không có yếu tố nào về văn hoá xã hội liên quan đến các nghi thức giao tiếp

18. Thầy, Cô sẽ làm gì để tạo thuận lợi cho quá trình thực hành nói của sinh viên tại lớp ? *(Thầy, Cô có thể chọn nhiều câu trả lời)*

☐ Thầy, Cô giới thiệu về các yếu tố văn hoá có trong tiếng Pháp và tiếng Việt liên quan đến mỗi chủ đề thảo luận
☐ Thầy, Cô sẽ sử dụng các thiết bị hỗ trợ trong quá trình giảng dạy của mình như (hình ảnh, phim, các trang quảng cáo…) để minh hoạ cho các vấn đề về văn hóa nhằm giúp sinh viên có thể tiếp cận dễ dàng hơn chủ đề giao tiếp
☐ Thầy, Cô yêu cầu sinh viên chuẩn bị trước những gì có liên quan đến chủ đề thảo luận
☐ Thầy, Cô bắt đầu ngay bài giảng của mình và sẽ giải thích các chủ điểm liên quan đến ngôn ngữ, văn hoá song song với nhau

Xin chân thành cám ơn sự giúp đỡ của quý Thầy, Cô !

CORPUS 2 : ENREGISTREMENT DES CONVERSATIONS

CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

+, ++, +++	Pause très brève, brève, moyenne
(Silence)	Pause très longue, plus de quinze secondes
X, XX, XXX	Mot inaudible d'une, deux ou trois syllabes
(…)	Partie non prononcée
<Ironique>	Traduction du transcripteur
(Rire) (Sourire)	Description d'aspects du comportement verbal
<hum/euh>	Hésitation à transcrire l'une ou l'autre de ces formes

ENREGISTREMENT DES CONVERSATIONS EN CLASSE ENTRE ETUDIANTS

Enregistrement 1 : 30 décembre 2009
Durée de l'enregistrement : 3mn 21s.
Interlocuteurs : Deux étudiants Minh et Fa dans le rôle d'un père (P) et sa fille (F) dans une famille française
Situation : Cadeau d'anniversaire à la maison

1	F :	Mère, papa, hum ++ à demain, c'est le jour de ma naissance. Est-ce que vous ++ (rire) avez me achète une cadeau, un cadeau ?
2	P :	Ah, c'est vrai pardon fille, euh + qu'est-ce que tu aimes ?
3	F :	Euh ++ j'aime une moto
4	P :	Une moto ?
5	F :	Oui parce que ++ parce que j'ai 18 ans
6	P :	Ma fille, je, je pense que ce n'est pas une bonne idée. Est-ce que tu changes un autre cadeau ?
7	F :	Non, je n'aime pas
8	P :	Pourquoi ?
9	F :	Euh ++ je veux XX papa. Chaque jour, je vais à l'école très loin de notre maison. Il fait du vent. Euh ++ en autre, je dois attendre le bus longtemps, je suis fatiguée et inconfortable
10	P :	Mais si tu vas à l'école en moto c'est dangereux, tu peux avoir accident mère et moi s'inquiètent beaucoup. Et plus, une moto est très chère. Nous nous ++ nous ne + n'avons pas d'argent pour en acheter
11	F :	Mais j'aime vraiment une moto XXX
12	P :	Ma fille je ne vais pas acheter une moto. Je pense que tu es une fille gentille, c'est vrai ? Je peux euh je vais acheter un dictionnaire ++ d'accord ?
13	F :	Non, j'ai beaucoup de dictionnaires
14	P :	Qu'est-ce que tu veux ?
15	F :	Euh ++ ah, je veux une cassette. Est-ce que vous ++ est-ce que tu peux acheter pour moi
16	P :	Bien sûr, je pense que elle est très, très bon pour ton étude. Tu peux écouter de la musique et apprendre l'anglais. Oui, je vais, je vais acheter pour toi. Bon anniversaire, ma fille !
17	F :	Merci beaucoup
18	P :	Maintenant, nous allons ++ vous pouvez aller au magasin électronique d'accord ?
19	F :	D'accord
20	P :	Allez.

Enregistrement 2 : 29 septembre 2010
Durée de l'enregistrement : 2mn
Interlocuteurs : Deux étudiantes Hong et Phuong dans le rôle d'un journaliste français (J) et une personne locale (P) en France
Situation : Interview dans la rue

21	J :	Bonjour Mademoiselle
22	P :	Bonjour Mademoiselle
23	J :	Euh ++ comment vous vous appelez ?
24	P :	Je m'appelle Phuong
25	J :	Euh ++ vous êtes née où ?
26	P :	Euh ++ je suis euh née ici à Cantho
27	J :	Maintenant vous habitez à Cantho ?
28	P :	Oui
29	J :	Est-ce que euh + est-ce que euh vous ++ vous aimez euh ++ votre ville ?
30	P :	Oui, Cantho est euh ++ mon pays natal, c'est pourquoi, je l'aime
31	J :	Dans votre ville qu'est-ce qu'on peut visiter ?
32	P :	Vous pouvez visiter le quai Ninh Kieu, le marché flottant et les anciennes maisons
33	J :	Ici qu'est-ce qu'on peut acheter ?
34	P :	Vous pouvez acheter les fruits ++ les souvenirs (sourire)
35	J :	Comment est ++ comment est la vie dans votre ville ?
36	P :	Cantho est une ville dynamique euh + et moderne avec euh ++ XX beaucoup paysages
37	J :	(silence) (sourire)
38	P :	(sourire) còn gì nửa không ?
39	J :	(sourire) hết rồi
40	P :	Merci.

Enregistrement 3 : 26 février 2010
Durée de l'enregistrement : 1mn 37s.
Interlocuteurs : Deux étudiantes Dao (D) et Hien (H)
Situation : Invitation d'un anniversaire par téléphone

41	D :	Allô
42	H :	Allô, ma chérie. Qu'est-ce que tu fais ?
43	D :	Oh ma chérie, je prends le petit déjeuner
44	H :	Avec qui ?
45	D :	Seulement
46	H :	Oh, c'est triste. Ce soir qu'est-ce que tu fais ?
47	D :	Je n'ai pas l'intention de + faire quelque chose

48 H : Alors, ce soir je t'invite à THUY MOC pour faire une petite fête, musique pour XX
49 D : Très bien mais euh ++ il y a + il y a une chose particulière. Je ne sais pas aujourd'hui euh ++
50 H : C'est ton anniversaire euh +++
51 D : Je sais euh + mais je suis très triste parce que il y a un ami euh ++ qui pense à mon anniversaire
52 H : Tu ne t'inquiètes pas. Tu as un ami toujours à côté de vous, c'est moi et aujourd'hui nous rencontrons à THUY MOC, d'accord ?
53 D : Oui, très heureuse, mon chéri
54 H : Ma chérie, nous voyons à ce soir aujourd'hui. Au revoir
55 D : Oui, au revoir.

Enregistrement 4 : 30 août 2010
Durée de l'enregistrement : 3mn 42s.
Interlocuteurs : Deux étudiants An (A) et Binh (B)
Situation : Loisirs dans un café

56 A : Salut An, comment ça va ?
57 B : Merci et vous ?
58 A : Je vais à l'école et toi ?
59 B : Euh ++ euh ++ hum + est-ce que vous + vous pouvez euh + tu + vous pouvez aller au café avec moi ?
60 A : Bien sûr

Dans le café

61 B : J'aime bien les chansons euh + et toi ?
62 A : Euh ++ oui, j'aime bien. Euh + est-ce que vous pouvez parler moi de votre loisir ?
63 B : J'ai beaucoup de loisirs mais j'aime bien faire du sport et regarder le film. Et euh +++ euh +++ et toi ?
64 A : J'aime écouter de la musique + pendant cinq heures chaque jour
65 B : Oh, cinq heures. Euh + quelle musique tu aimer ?
66 A : J'aime écouter de jazz et rock
67 B : Le rock ? Tu aimes PHAM ANH KHOA ?
68 A : Oui, j'aime bien
69 B : Euh + tu ++ tu euh ++ tu joues ++ tu jouer quelques, euh + quelques (silence)
70 A : Euh ++ etc.
71 B : Euh ++ j'aime faire du sport quand je suis libre avec mes amis. Euh + et spécialement j'aime du basket-ball et regarde du football euh + mais je n'ai pas beaucoup de temps pour jouer. Et vous, tu aimer quel sport ?
72 A : J'aime + j'aime le volley-ball et tennis mais je n'ai pas le temps aussi

73 B : Ce soir, il y a un nouveau film dans cinéma de HAU GIANG. Tu peux aller avec moi ?
74 A : Pourquoi pas. Je, j'attends, j'attends à l'université ce soir
75 B : A six heures pour vous, à six heures ?
76 A : Non, à ++ huit heures
77 B : Oui, oui, huit heures je vais à l'université et nous rentrerons
78 A : Oh c'est l'heure de partir. Au revoir
79 B : Au revoir à bientôt.

Enregistrement 5 : 29 juillet 2010
Durée de l'enregistrement : 5mn 06s.
Interlocuteurs : Deux étudiantes Vo et Ca dans le rôle d'une vendeuse (V) et une cliente (C)
Situation : Faire des achats dans un magasin de vêtement en France

80 V : Bonjour Mademoiselle, bienvenue de votre magasin de vêtement. Est-ce que je peux vous aider ?
81 C : Bonjour, je voudrais acheter un robe mais d'abord je voudrais + changer un chemise
82 V : Pourquoi vous le changez ?
83 C : Parce que euh + il est petit et + je ne pas bien
84 V : Quand vous l'achetez ?
85 C : Le samedi dernier
86 V : Est-ce que vous ne le changez pas le samedi dernier ou + le dimanche dernier ?
87 C : Samedi dernier pourquoi ? Parce que je suis occupée et je dois avoir encore ++ une mission pendant trois jours ?
88 V : Et d'autres jours ?
89 C : Je suis malade et je dois rester à l'hôpital
90 V : Oui, je voudrais m'aide aussi. Mais je suis possible. Je suis désolée parce que ++ votre magasin pouvez le recevoir pendant trois jours
91 C : Je peux comprendre mais ++ mais j'ai des raisons logiques. Je suis une cliente familière dans votre magasin
92 V : Oui (sourire), chaque client et même vous peut-être notre magasin va fermer
93 C : C'est-à-dire que vous ne voulez pas changer ma chemise ?
94 V : Je suis désolée
95 C : Je connais que c'est ma faute. Mais je suis vraiment disepointée, disepointée avec votre magasin. Je ne vais jamais venir à votre magasin
96 V : Mademoiselle calme-toi ! Attendez-moi ! Enfin, je ne voudrais pas perdre une cliente familière. Alors, vous pouvez le changer mais vous pouvez acheter, vous pouvez payer exactement environ vingt mille million VND. Tu es d'accord ? Vous avez d'accord ?
97 C : Oui, je suis d'accord

98 V : Excusez-moi, est-ce que je peux, je peux voir votre chemisier ?
99 C : Bien sûr
100 V : Oui, il est bon. Excusez-moi, quelle taille vous changez ?
101 C : Ma taille est 30
102 V : Voilà
103 C : Voilà 2000 VND
104 V : Merci, oh, pardon, est-ce que vous voudriez acheter une robe ?
105 C : Oui, je voudrais une robe, une robe vert ?
106 V : Je pense que cette robe est euh vous va bien
107 C : Je vais essayer ?
108 V : Oui
109 V : Euh la cabine est là
110 C : Je voudrais acheter. Ça coûte combien ?
111 V : Ça fait 30000 VND
112 C : Voilà
113 V : Merci, au revoir
114 C : Au revoir

Enregistrement 6 : 10 mars 2010
Durée de l'enregistrement : 3mn 20s.
Interlocuteurs : Deux amies Son (S) et Nhan (N) dans le rôle de deux colocataires françaises
Situation : Problèmes de colocation dans la chambre

115 S : Bonjour mon amie, tu viens de + de faire des achats ?
116 N : Oui, qu'est-ce qui arrive à notre chambre ?
117 S : Ne rien, mais pourquoi tu es très en colère ?
118 N : Ah, quand je suis sortie de la chambre il est très bien arrangée. Mais maintenant regardez, elle est très désordonnée
119 S : Je sais, je sais. Je vais arranger toutes les choses XXX temps
120 N : Non, tu dois euh + tu dois classer des meubles maintenant
121 S : Maintenant je suis en train d'envoyer des messages à mon petit ami
122 N : Envoyer des messages et après téléphoner ++ tu utilises le téléphone euh ++ euh tu utilises toujours le téléphone. Spécialement tu euh + tu utilises quand je suis en train de dormir et apprendre les leçons. Tu sais ? Tu m'ennuies beaucoup
123 S : Je sais. Je ne veux pas utiliser le téléphone beaucoup mais mes amis me téléphonent toujours. Alors je dois leur répondre
124 N : Alors pourquoi tu + tu euh tu l'utilises pour écouter de la musique toute la journée ?
125 S : Je écoute pour relaxer. De plus j'ai l'habitude d'écouter de la musique pour bien dormir. Je pense que chaque personne a son goût. Alors, c'est très normal

126 N : Alors lorsque tu monopolises le téléphone est-ce que tu sais ce que je fais ? Je dois aller au marché et faire la cuisine pour nous
127 A : Parce que je ne sais pas comment faire la cuisine. Si vous cuisine, je sais cela je vais t'aider
128 N : Pourquoi vous ne participez pas au cours de cuisine ?
129 S : Très bien mais je ne peux pas parce que tu sais participer au cours de cuisine est trop cher. Ensuite, je n'ai pas beaucoup de beaucoup de temps
130 N : Donc tu peux faire d'autres choses comme faire la vaisselle et essuyer blanchir
131 S : Ah oui, j'ai eu l'intention à le faire mais j'oublie. Excuse-moi. Désormais je promets que je vais t'aider à faire toutes les choses
132 N : Non, je ne peux pas je ne veux pas que souffrir. Je pense que je dois déménager à une autre pension
133 S : Ah bon ! Ça dépend de toi. Je n'ai pas d'idée
134 N : Donc, je vais chercher une autre pension demain
135 S : Au revoir.

Enregistrement 7 : 06 juin 2010
Durée de l'enregistrement : 1nm 50s.
Interlocuteurs : Deux amies Anh (A) et Phung (P)
Situation : Programme à la télévision dans le hall du centre de ressource documentaire

136 A : Bonjour ça va ?
137 P : Ça va aussi
138 A : Est-ce que vous regardez le film hier soir ?
139 P : Euh ++ quel film ?
140 A : Alexandre XX. Euh + il est ++ il est très le plus nouveau de Hollywood
141 P : Oh quelle chaîne ?
142 A : Movie Star
143 P : Est-ce que vous regardez cette chaîne ?
144 A : Non, je n'aime regarder le film. J'aime regarder ++ le chaîne de nouvelles parce qu'il est très intéressant et XXX
145 P : Quoi encore ?
146 A : J'aime aussi regarder le chaîne ++ le chaîne de sport parce que il est très ++ intéressant et très fondamental et j'aime le plus de football. Et vous ?
147 P : J'aime euh + souvent regarder le chaîne de Movie Star parce que je + j'aime le film de XX. Et euh ++ j'aime aussi écouter de musique, alors je regarder le chaîne MTV
148 A : Est-ce que il est intéressant ?
149 P : Oui
150 A : Quel chanteur aimez-vous ?
151 P : J'aime Taylor Swift et vous?
152 A : J'aime Céline Dion
153 P : Ah d'accord, je me semble que euh ++ vous voulez regarder cette chaîne

154 A : Ah d'accord, je vais regarder le film ce soir. J'ai un rendez-vous maintenant. Au revoir
155 P : Au revoir.

Enregistrement 8 : 29 septembre 2010
Durée de l'enregistrement : 05mn 05s.
Interlocuteurs : Deux camarades de classe Sang (S) et Tinh (T)
Situation : Projet d'avenir en classe

156 S : Comment ça va ?
157 T : Merci, ça va bien
158 S : Trois années plus tard je + je ne vous rencontre pas. Maintenant, qu'est-ce que vous faites ?
159 T : Maintenant je suis étudiant de pédagogie de l'Université de Cantho
160 S : Euh + je connais que vous ouvrir + ouvriez un magazine du ++ dans ++ dans le café (sourire)
161 T : (sourire) Oui, un magasin ++ pour vendre les revues
162 S : Euh ++ qu'est-ce que vous avez fait de plus +++ ?
163 T : (silence) (sourire)
164 S : Qu'est-ce que vous allez faire plus tard ?
165 T : Euh +++ dans l'avenir, je veux euh ++ je voudrais devenir professeur de français
166 S : Mais + mais je connais que vous vous apprenez deuxième matière. Quelle ++ quelle profession euh vous voulez ?
167 T : Euh +++ euh ++
168 S : Ra trường mày muốn làm gì ?
169 T : (sourire) Euh +++ c'est ça. Je ++ je préfère aussi euh ++ je voudrais aussi devenir un +++ ingénieur
170 S : Pourquoi vous voulez faire euh ++ pourquoi vous choisir un professeur ?
171 T : Parce que le professeur est euh +++ parce que +++ je préfère les + les enfants
172 S : Pour devenir un bon professeur qu'est-ce vous euh vous ++ il + il vous faut ?
173 T : Je pense que maintenant je dois apprendre bien le français et euh après ++ on doit euh +++ je choisis un lycée pour travailler
174 S : Maintenant vous + vous êtes étudiant. Quelles sont les bonnes conditions nécessaires pour devenir euh +++ pour +++ đi dạy
175 T : (sourire) euh +++
176 S : Maintenant vous êtes étudiants. Quelles sont les bonnes conditions nécessaires pour devenir un bon professeur ?
177 T : Euh ++ je pense qu'on doit apprendre bien le français et +++ et parler ++ et apprendre le français maintenant
178 S : Oui, je souhaite ++ souhaite que vous obtenir ce ++ projet.

Enregistrement 9 : 05 février 2010
Durée de l'enregistrement : 02mn 09s.
Interlocuteurs : Deux amis Trang (T) et Binh (B)
Situation : Rencontre amicale dans un salon de coiffure

179 T : Excusez-moi Madame !
180 B : Entrez-vous s'il vous plaît !
181 T : Veuillez vous monsieur
182 B : Je veux couper les cheveux
183 T : Ah c'est toi
184 B : Ah, c'est toi Nathalie
185 T : Oui, comment ça va ?
186 B : Très bien et toi ?
187 T : Bien merci. Qu'est-ce que tu fais maintenant ?
188 B : Maintenant je ne suis plus fonctionnaire. Euh + je suis professeur
189 T : Ah bon, est-ce que tu es déjà marié ?
190 B : Pas encore. Je suis célibataire
191 T : Ah, c'est surprise
192 B : Euh ++ tu as combien des enfants ?
193 T : Moi j'ai deux enfants une fille et un garçon
194 B : Oh c'est surpris. Et euh ++ ils travaillent où ?
195 T : Euh ++ ils travaillent dans une hôtel comme l'année passée
196 B : Tu es coiffeuse depuis quand ?
197 T : Je travaille ici pendant six mois seulement. Dans le passé je travaille dans une autre salon
198 B : Ah, XXX euh ++ euh tu peux aller au café avec moi ?
199 T : Oui mais tout à l'heure. Et maintenant qu'est-ce que tu veux faire ? Couper les cheveux et quels modèles ?
200 B : Euh ++ j'ai euh ++ un peu court
201 T : Un court et tu veux avoir des couleurs ? (rire)
202 B : Non (rire)

Enregistrement 10 : 04 février 2010
Durée de l'enregistrement : 6mn 36s.
Interlocuteurs : Deux étudiants Thinh (T) et Huong (H) dans le rôle de deux locataires français dans un immeuble en premier contact
Situation : Faire connaissance entre locataires dans le hall de l'immeuble

203 T : Bonjour, asseyez-vous !
204 H : Merci, euh + euh ++ Hỏi trước đi
205 T : Euh ++ ah + est-ce que je vous aider ?
206 H : Hum + hum + je + ah où est la cantine ?

207	T :	La cantine ? Vous venez déménager dans l'appartement d'accord ?
208	H :	Oui
209	T :	Ah, hum, quel + quel étage habitez-vous ?
210	H :	Hum + j'habiter deuxième +++ euh + euh tiếng Pháp tầng là gì hả?
211	T :	Le plus haut
212	H :	Ah, deuxième étage
213	T :	Oh là la j'habite dans la salle numéro 203 (rire)
214	H :	Oh, oh, bonjour, bonjour
215	T :	Bonjour, bonjour ++ bon, comment vous appelez ?
216	H :	Ah je m'appelle HUONG, euh + et tu peux m'appeler Sophie
217	T :	Sophie +
218	H :	Oui, et toi ?
219	T :	Moi, je m'appelle Alex
220	H :	Alex ++ tu es français ?
221	T :	Non, je suis anglaise. Et toi, vous êtes français ?
222	H :	Non, je suis vietnamien
223	T :	Ah + alors + pourquoi + pourquoi vous habitez ici ?
224	H :	Ah + je + euh + j'apprends le français pour faire un stage. Oui, mon professeur est photographe + profession photographe. Et toi + et vous ?
225	T :	Et moi, je viens d'avoir un nouveau travail en français. Ah, je suis professeur d'anglais, d'accord ?
226	H :	Euh + euh ++ Alex + euh, comment euh ++ comment la vie est-elle ?
227	T :	Euh +++ euh +++
228	H :	Cuộc sống ở đây đó
229	T :	Euh ++ euh ++ la vie ici ?
230	H :	Oui
231	T :	Euh + c'est + c'est une, c'est un XXX, très grande, pratique et euh ++ confortable. Et mais il y a aussi quelques mauvaises personnes. Alors vous devez être prudent
232	H :	Oui, merci. Et + euh + combien vous payez par mois ?
233	T :	Argent ? Ah + environ 140 euros
234	H :	140 euros ? Euh ++ hỏi gì nửa ta ? Quên mất tiêu rồi ?
235	T :	A quelle heure ?
236	H :	Ah, euh ++ à quelle heure ++ à quelle heure on éteint la + euh + de la lampe ?
237	T :	de la lampe ?
238	H :	Oui
239	T :	23h
240	H :	Et le matin, il est calme ?
241	T :	Le matin, non, le matin, il n'y a pas calme parce que il y a beaucoup de gens. Ils arrivent pour XXX ou faire exercices physiques. Alors, il n'est pas calme
242	H :	(sourire) et euh + euh ++ les gens autour de ++ l'immeuble ++ comment sont-ils ?
243	T :	Oui, ils sont gentils, bruyants et euh ++ amicaux
244	H :	(sourire) Quel âge avez-vous ?

245 T : Quel âge ? J'ai 30 ans
246 H : Oh, quelle est + quelle est votre situation de famille ?
247 T : Je suis marié. Et vous ? Et vous êtes célibataire ?
248 H : Oui (sourire), Euh + euh ++ hum cái gì nửa ta ?
249 T : Hỏi cuối tuần tôi làm gì ?
250 H : Ah, ce week-end, est-ce que tu es libre ?
251 T : Oui, qu'est-ce qu'il y a ?
252 H : Non, je veux + euh je + je veux + je veux ++ inviter vous et sa famille chez moi pour le dîner
253 T : Oui, bien sûr avec plaisir. Maintenant je peux aller à la cantine
254 H : Oui
255 T : Maintenant vous allez tout droit. Ensuite, vous tournez à gauche. Vous continuez aller tout droit près de 200 mètres et la cantine est à votre gauche. D'accord ?
256 H : Oui, merci
257 T : Je vous en prie
258 H : Au revoir
259 T : Au revoir.

Enregistrement 11 : 18 août 2010
Durée de l'enregistrement : 06mn 48s.
Interlocuteurs : Deux étudiantes Rang et Chien dans le rôle d'une réceptionniste (R) et une cliente (C)
Situation : Plaintes de cliente à la réception d'un hôtel

260 R : Bonjour Mademoiselle. Bienvenue à notre hôtel. Est-ce que je peux vous aider ?
261 C : Ah je + j'ai réservé une chambre à cet hôtel
262 R : Oui, laissez-moi vérifier. Vous vous appelez comment ?
263 C : Je m'appelle Sophie Dominique
264 R : Sophie Dominique et donnez-moi votre carte d'identité
265 C : Voilà
266 R : Euh + oui mademoiselle on + on vous a préparé une chambre confortable. Mais maintenant s'il vous plaît donnez-moi le reste d'argent
267 C : 50 euros ?
268 R : Non, 70 euros
269 C : Je pense que euh + je pense que le prix de cette chambre sur l'Internet est 50 euros. J'ai payé 50 euros. Alors je pense que maintenant je ++ je me euh ++ je dois seulement vous payer 50 euros
270 R : C'est vrai mais écoutez bien mademoiselle. Mais + on vient d'équiper un climatiseur à chaque chambre. Alors, soyez sympathique ! On doit hausser le loyer
271 C : Euh ++ euh d'accord, voilà 70 euros
272 R : Merci mademoiselle. Votre numéro de chambre est 306. Voilà votre clé

273 C : Pouvez-vous m'emmener à notre chambre + à ma chambre
274 R : Avec plaisir selon moi. Mademoiselle votre chambre XXX
275 C : Attendez ! Est-ce que vous trompez de chambre ?
276 R : Bien sûr non parce que j'ai vérifié très sérieusement mais qu'est-ce qui vous arrive ?
277 C : Euh ++ je pense que elle est + elle est plus ++ ah la chambre sur l'Internet est plus grande que cette chambre
278 R : Ah bon, je comprends parce que il y a plusieurs meubles dans cette chambre. Alors les meubles grands, elles occupent plus d'espaces de la chambre. C'est la raison pour laquelle, vous trouvez qu'elle est très petite. Selon moi elle est très grande
279 C : C'est ça. Ensuite, elle est très sombre. Il y a peu de lumière ici
280 R : Ah, je sais mais mademoiselle dans une grande ville comme Paris il a y beaucoup d'appartements. Alors, le manque de lumière est très normal. Je pense que vous pouvez ouvrir toutes les fenêtres. Votre chambre va devenir très lumineuse
281 C : Oui mais pas encore. Je pense que la chambre sur l'Internet est décorée, décorée euh ++ ah + avec il y a beaucoup de tableaux sur quatre murs. Regardez, elle n'a rien
282 R : Oui je pense que à cause de la publicité euh ++ vous savez un film publicitaire décore les tableaux comme vous avez regardé sur l'Internet pour faire cette chambre belle. Vous savez pour décorer les tableaux est trop cher. De plus, selon moi cette chambre est très différente
283 C : Ah surtout euh + euh ++ cette chambre n'a pas + n'a pas de bureau. Vous savez je viens à cette ville pour travailler dans une semaine. Alors, je ne peux pas je ne peux pas rester dans une chambre sans bureau. Je suis très déçu + très déçu de votre de votre cause de question. Je ne + je ne + je ne veux pas la louer
284 R : Mademoiselle soyez calme parce que avant il y a un bureau dans cette chambre mais il s'est cassé, je promets que demain on va équiper un autre bureau. Soyez calme !
285 C : Non je ne euh ++ je ne vous ++ je ne vous compte pas ++ je ne compte sur vous, je ne compte sur vous plus. Euh ++ euh je + je ne veux je ne veux je ne veux pas la louer. S'il vous plaît euh ++ me remboursez le loyer
286 R : Soyez sympathique Mademoiselle. Selon la règle de notre hôtel, on ne peut pas vous rembourser le loyer. Mais on peut satisfaire à toutes vos demandes
287 C : Alors je voudrais changer de chambre
288 R : Je suis très désolée parce que notre chambre sont réservées
289 C : Alors vous devez m'offrir ++ euh + une compensation
290 R : Laissez-moi penser, oui, si vous XXX à la louer on peut faire unréduction
291 C : Combien ?
292 R : Je pense que 10% c'est d'accord ?
293 C : Non, je voudrais, je voudrais 25%

294 R : 25%, c'est impossible mademoiselle. Je peux seulement réduire euh ++ 15%
295 C : Non, vous devez réduire 20%. Si non je vais parler au directeur
296 R : Euh, OK mais à la fin de ce mois
297 C : Pas de problème. Merci
298 R : Au revoir Mademoiselle.

Enregistrement 12 : 12 avril 2010
Durée de l'enregistrement : 3mn 16s.
Interlocuteurs : Deux étudiantes Rung et Mai dans le rôle d'un reporteur (R) et une Miss de beauté (M)
Situation : Talk show à la station de télévision

299 R : Bonsoir tout le monde ! Enchanté de faire votre connaissance dans ce programme. Maintenant euh ++ nous allons rencontrer euh + une personne très célèbre, ça vient de beauté THUY LAM
300 M : (rire) Bonsoir tout le monde
301 R : Enchanté de faire votre connaissance. Alors comment ça va ?
302 M : Oui, ça va
303 R: Je, je peux vous poser quelques questions. Tout d'abord, qu'est-ce que tu aimes faire après le travail ?
304 M : Oui après le travail, euh + j'aime euh ++ prendre le dîner avec mon ami
305 R : Mon ami ?
306 M : Oui, mon ami
307 R : Comment vous faites après le mariage ?
308 M : Oui, après le mariage euh ++ je suis heureuse. Et euh + j'ai la responsabilité de ma famille. Je rester à ma famille euh ++ à ma maison, beaucoup de temps libre
309 R : Oui, très bien. Euh + près d'ici quel film vous allez participer ?
310 M : Non, je vais participer de cinéma quand j'ai un bébé
311 R : Vous avez un bébé
312 M : Oui (sourire)
313 R : Féliciter !
314 M : Merci (sourire)
315 R : Qu'est-ce que vous pensez pour la continuité de XX beauté pour vivre X
316 M : Oui, pour la grande beauté doit faire quelque chose très utile comme gagner de temps XX et une marque typique pour XX Vietnam
317 R : Oui, et merci pour ++ merci pour participer dans cette interview (sourire). Heureux seulement le sujet et heureux dans votre travail et votre famille !
318 M : Merci bien. Au revoir
319 R : Au revoir.

Enregistrement 13 : 04 février 2010
Durée de l'enregistrement : 4mn 49s.
Interlocuteurs : Deux étudiantes Hang (H) et Ngoc (N) dans le rôle de deux voisines françaises
Situation : Demander des informations du quartier entre voisines dans la rue

320 H : Vous vous appelez comment ?
321 N : Je m'applle Ngoc et vous ?
322 H : Je m'appelle Hang. Euh + vous venez emménager ici ?
323 N : Euh + oui
324 H : Quand ?
325 N : Euh + hier, euh + vous viens ici ?
326 H : Oui ++ euh ++ (silence)
327 N : Hỏi chị ở đâu ?
328 H : Comment voyez-vous cet appartement ?
329 N : Euh ++ cet appartement est large et conforme et très beau
330 H : Combien vous devez payer ?
331 N : Je paie 600000
332 H : Comment la vie euh + comment est la vie ici ?
333 N : Euh +++ c'est ma mère qui +++ il y a une voiture. Euh + j'ai peur (sourire). Quelle est votre profession ?
334 H : Je suis écolière
335 N : Où ?
336 H : Ecole TRAN QUOC TOAN et vous ?
337 N : Je suis étudiante en français ++ euh + de l'Université à Cantho. Ah + est-ce que euh ++ est-ce que +++ euh ++ qu'est-ce que tu fais le week-end ?
338 H : Le week-end + le samedi euh ++ je + je fais au shopping avec mes parents et puis euh + euh je retourne la maison, et regarder la télé. Dimanche + je fais des exercices et sortir avec mes amis et vous ?
339 N : Je + euh + je fais + je préparer le petit déjeuné. Euh + après je aller au marché. Après-midi je fais des exercices. Le soir je sortir avec mes amis euh + après je apprends le leçon. Qu'est-ce que tu aimes ?
340 H : J'aime écouter de la musique, euh ++ regarder la télé et sortir avec mes amis ++ (sourire) et vous ?
341 N : (sourire) J'aime + j'aime faire du shopping, sortir avec mes amis. Tu aimes + tu aimes écouter de la musique ? Quel type ?
342 H : Euh ++ je ++ euh ++
343 N : Moi aussi
344 H : Euh +++ euh ++ (silence)
345 N : Tu aimes sortir avec mes amis ?
346 H : Euh ++ euh avec mes amis au supermarché
347 N : Hỏi gia đình chị có mấy người ?
348 H : Combien votre personne dans la famille ?
349 N : Hum ++ il y a trois personnes mes parents et moi. Et toi ?

350 H : Moi, il y a quatre personnes mes parents, mon frère et moi ++ euh +++ (silence)
351 N : (geste)
352 H : Ah, c'est l'heure + je vais à l'école ++ au revoir
353 N : Au revoir et bonne santé !

Enregistrement 14 : 05 février 2010
Durée de l'enregistrement : 7mn 25s.
Interlocuteurs : Deux étudiantes Anh (A) et Hao (H) dans le rôle de deux amies françaises
Situation : Demander des novelles de voyage à la fac

354 A : Bonjour ANH
355 H : Bonjour
356 A : Dernières vacances où vous voyagez ?
357 H : Euh ++ euh ++ je + euh + je ++ (silence) euh je voyage euh +++ à (silence) euh je voyage euh ++ à (sourire) à VUNG TAU (sourire)
358 A : D'après toi, aimez-vous voyager ?
359 H : Euh ++ bien sûr je pense que tout le monde ici euh ++ aime faire levoyage
360 A : Toi, aimer voyager avec qui ?
361 H : J'aime voyager avec euh ++ avec + avec ma sœur (sourire)
362 A : Pourquoi ?
363 H : Parce que elle est très dynamique et elle a plus d'expériences que moi et euh elle sait elle sait qu'on doit faire euh ++ euh ++ (silence) euh ++ elle sait que nous faisons quoi pour avoir un mieux avoir un bon voyage
364 A : Quand vous voyagez vous, que vous que vous faire ?
365 H : (silence)
366 A : Dans le voyage, qu'est-ce que vous faites ?
367 H : Dans notre voyage, je me baigner, me plonger, me promener, me pro ++ non je fais la promenade et cherche + cherche les souvenirs, cherche les cadeaux pour mes parents
368 A : (silence) Euh ++ euh ++ quel + quel moyen ++ quel moyen vous voyagez ?
369 H : Euh ++ euh ++ je voyage (silence) euh ++ euh ++ j'aime bien euh + je vais avec euh ++ en train
370 A : Quels types de voyages aimez-vous ?
371 H : (silence) Euh ++ euh j'aime + chanter toute la soirée avec des amis et XXX dans notre voyage
372 A : Pourquoi ?
373 H : Parce que (silence) ++ (sourire) euh ++ parce que ça c'est ++ c'est euh c'est une façon pour faire la connaissance, pour découvrir les spéciaux langues de la région
374 A : XXX
375 H : XXX

ENREGISTREMENT DES CONVERSATIONS EN CLASSE ENTRE ETUDIANTS AVEC PROFESSEUR NATIF DU FRANÇAIS

Enregistrement 15 : 11 mai 2010
Durée de l'enregistrement : 4mn 28s.
Interlocuteurs : Uyen (U) étudiante de français en 3e année et son professeur français Emilie (E) dans le rôle de deux amies
Situation : Invitation au pique-nique en week-end dans la cour de l'Université

376	E :	Bonjour, ça va ?
377	U :	Oui, j'ai euh ++ un euh j'ai un chose pratique pour parler à vous
378	E :	Alors qu'est-ce que tu as décidé pour le week-end ?
379	U :	Euh ++ je euh ++ je sens + que je pense que le village de My Khanh est très bon euh ++ est un bon place
380	E :	C'est, c'est loin d'ici ?
381	U :	Euh non, elle est très proche ici
382	E :	Comment on y va ?
383	U :	Euh ++ euh par vélo ou en bus ou en bateau ?
384	E :	En bateau ah en bateau c'est + c'est bien. Qui vient ? Qui va aller à My Khanh ?
385	U :	Oui, je voudrais inviter euh + M. CANH et mes amis, euh + LAN, TAM et mes sœurs
386	E :	Je peux inviter quelques amis moi aussi ?
387	U :	Oui, d'accord
388	E :	Qu'est-ce que l'on va faire là-bas ?
389	U :	Euh ++ dans le village, oui dans le village je peux visiter un + une ancienne maison. Je peux pêcher les crocodiles euh + le crocodile. Je peux prendre les euh les spécités ici là. Je vais aussi euh visiter le + le jardin de fruits
390	E :	C'est quoi les spécités ?
391	U :	Euh ++ le plat ++ plat spécial
392	E :	Ah bien, il y a une piscine non ?
393	U :	Euh piscine ? Non mais euh ++ environ de place ++ il y a un + une rivière
394	E :	Et on va manger là-bas ?
395	U :	Je peux ++ euh + je peux je vais rapporter quelque chose pour manger comme euh ++ plat, hamburger, fruits mais ce n'est pas nécessaire parce que il y a des restaurants ou des cafés ici. Vous vous pouvons manger les les ++ euh les alimentaires là-bas

396 E : Oui, c'est plus facile de manger au restaurant là-bas. D'accord, alors, on prend le bus samedi matin ?
397 U : Samedi matin euh ++ oui c'est très bien + il me convient quand je vais au matin
398 E : A quelle heure ?
399 U : A ++ 6h30
400 E : A 6h30, le matin samedi d'accord. On dort là-bas ou on rentre le soir ?
401 U : Euh +++
402 E : Est-ce que nous allons dormir là-bas ?
403 U : Euh ++ euh mais je peux il y a un + un jour et je rentrer à ++ à votre maison
404 E : D'accord, on rentre le soir. D'accord c'est bien. Je suis d'accord.
405 U : D'accord.

Enregistrement 16 : 11 mai 2010
Durée de l'enregistrement : 02mn 50s.
Interlocuteurs : Le (L) une étudiante de français et son professeur français Emilie (E) dans le rôle d'une cliente et une vendeuse
Situation : Faire des achats dans un magasin de téléphone

406 L : Bonjour Madame euh ++ je veux acheter un téléphone portable. Est-ce que vous, vous pouvez aider ?
407 E : Je vous aide. Alors j'ai plusieurs téléphones. J'ai un Nacatel, et puis aussi un téléphone Nokia, et aussi les nouveaux téléphones les smartphones, ou bien encore le Iphone de Apple
408 L : J'aime + un portable Nokia. Qu'est-ce que, qu'est-ce que une nouveau téléphone portable Nokia est rouge ?
409 E : Non, je n'ai pas de rouge. J'ai le noir ou gris
410 L : ++ J'aime + un portable bleu
411 E : Bleu oui
412 L : Combien il est prix ?
413 E : Combien il est euh ++ ?
414 L : Prix, prix
415 E : Ah quel est le prix ? Alors il coûte 29,90 euros
416 L : Euh + vous pouvez ++ qu'est-ce que vous pouvez +++ euh je ++ j'ai acheté une nouveau téléphone Nokia bleu
417 E : Oui, vous le prenez. Alors comment payez-vous ? Comment vous payez ?
418 L : Euh +++ (silence)
419 E : Oui, vous payez par carte bancaire ou par chèque ?
420 L : Euh ++ euh je paie euh carte
421 E : Par carte. C'est bien, faites votre code
422 L : Euh ++ (silence)
423 E : Faites votre code
424 L : Euh ++ euh ++

425 E : Alors voilà votre téléphone
426 L : Merci
427 E : Merci à vous. Au revoir
428 L : Au revoir.

Enregistrement 17 : 18 septembre 2010
Durée de l'enregistrement : 17mn 51s.
Interlocuteurs : Etudiants de français en 3e année (E), Trinh (T), Long (L), Hao (H), Minh (M), Quyen (Q), Cong (C) et leur professeur natif (P)
Situation : Extrait d'une séance de sensibilisation dans un cours de Compréhension orale

429 P : L'objectif communicatif, comme d'habitude on prendre le sens général de la chanson. Vous devez émettre des hypothèses, raconter une journée de la vie quotidienne, écrire une attitude, un comportement, un sentiment, faire un portrait, enfin donner votre opinion. Pour les objectifs sociolinguistiques, grammaticaux, utiliser le conditionnel pour émettre des hypothèses et faire un récit au passé composé, imparfait et raconter la journée au passé, c'est clair ?
430 T : Oui
431 P : Avant de regarder le clip, je vous pose une question. Est-ce que vous êtes jaloux ? Vous connaissez le mot « jaloux » ? Vous connaissez la jalousie ? Dans quelle situation êtes-vous jaloux ? Quand seriez-vous jaloux ? Vous comprenez la question ?
432 E : (silence)
433 P : Je vous demande de travailler par deux et de me donner la réponse dans cinq minutes. Avez-vous des questions ? C'est clair ?
434 E : Oui

Cinq minutes plus tard

435 T : Quand je veux avoir de quelque chose XXX mais quelqu'un a cela par exemple mon amie a une bonne moitié en revanche je n'ai pas ++ dans cette situation je serais jalouse
436 P : Alors, par exemple vous m'avez dit « votre ami a quoi ? »
437 T : Une bonne moitié
438 P : Une bonne…
439 L : Bon métier
440 T : Métier là cái gì ?
441 P : Ah, bon métier. Qu'est-ce que vous savez c'est quoi un bon métier ?
442 T : Non, moitié. C'est-à-dire amoureux. Hồi nảy nói moitié mà
443 P : Je suis pas sûr que dans ce cas-là vous pouvez pas dire une bonne moitié parce que c'est bizarre. Vous pouvez dire quand vous présentez quelqu'un c'est ma moitié pour dire c'est ma femme, mon mari mais

ici ce n'est pas clair. Vous pouvez dire époux/épouse par exemple. Comment réagissez-vous ? Qu'est-ce que vous faites dans ce cas-là ?

444 T : Je quitte ou bien je la fuis

445 P : Alors quitter, quand vous quittez une personne ce soit vous partez par exemple euh + je viens de quitter une amie, on buvait un café à côté euh + ça veut dire je viens de partir. Le deuxième sens, quitter quelqu'un c'est quitter votre petit ami. Ce n'est plus votre petit ami. Quitter un ami ici n'a pas vraiment le sens de quitter

446 T : Euh +++ dans cette situation comment dit-on ?

447 P : Ah on s'en va d'accord. Quand vous êtes jaloux, vous partez ou bien vous fuyez la personne dans cette situation. Et vous ?

448 H : Quand mon ami est plus riche que moi, alors je suis jalouse. Dans ce cas-là, je m'efforcerai beaucoup pour atteindre ce que mon ami possède

449 P : Une petite remarque culturelle, faites attention quand vous utilisez le mot « mon ami(e) ». Vous avez plusieurs sens : le premier sens de « mon ami » c'est un(e) de mes amis et vous utilisez toujours dans ce sens là. Mais si vous présentez quelqu'un à vos parents, à d'autres amis vous dites c'est « mon ami(e) » ça veut dire c'est mon petit ami/ma petite amie. Attention quand vous utilisez le mot. Aujourd'hui pour éviter la confusion, on dira quand un de mes amis ou une de mes amies parce que une fois sur deux mon ami(e) c'est mon petit ami. Je préfère un/une de mes ami(e)s. Très bien et qui continue ?

450 M : Quand quelqu'un est plus belle que moi. Je convaincs les autres euh ++ (silence) XXX

451 P : Ah non on ne dit pas comme ça. Quand quelqu'un est plus belle que moi je montre mes autres meilleurs côtés. Et d'autres personnes ?

452 Q : Je suis jalouse quand quelqu'un est meilleur que moi par exemple quand ++ quelqu'un est plus intelligent que moi et je travaille trop dur ++ pour avoir un bon résultat

453 C : Je suis jalouse quand mon petit ami sort avec une autre amie

454 P : Quand vous dites amie c'est une autre amie ce n'est pas un copain, une amie. Que faites-vous dans cette situation ?

455 C : Euh ++ je ne fais rien mais tout le monde sait que je suis mécontent. On le voit sur mon visage…

[…]

Enregistrement 18 : 02 octobre 2010
Durée de l'enregistrement : 13mn 45s.
Interlocuteurs : Etudiants de français en 3e année (E) et leur professeur natif (P)
Situation : Extrait d'une séance de sensibilisation dans un cours de Compréhension orale

456 P : Aujourd'hui on va regarder une chanson qui s'institue mon trésor. L'objectif est de comprendre le sens général de la chanson, décrire une

situation, exprimer une opinion, associer une parole à des images. Est-ce que c'est clair ?

457 E : Oui

458 P : La première question « qu'est-ce que c'est qu'un trésor ?»

459 E : (silence)

460 P : C'est quoi un trésor ? Vous savez ce que c'est ?

461 E : Un trésor, euh + c'est quelque chose précieuse

462 P : Oui, c'est quelque chose de précieux. Est-ce que ça a un autre sens ?

463 E : (silence)

464 P : Est-ce que, pour quelqu'un d'autre, un trésor a un autre sens ou quelque chose de précieux ? Est-ce que vous pouvez me donner des exemples de trésor ?

465 E : (silence)

466 P : Qu'est-ce que l'on veut appeler un trésor ?

467 E : (silence)

468 P : Est-ce que vous connaissez le trésor ?

469 E : Des bijoux

470 P : Alors, est-ce que vous êtes d'accord de l'argent ça peut être un trésor ?

471 E : Oui, beaucoup d'argent

472 P : Oui c'est ça la différence, c'est pas un peu d'argent mais c'est beaucoup d'argent. D'autres choses ?

473 E : De l'or

474 P : Oui

475 E : C'est quelqu'un qu'on aime

476 P : Oui, c'est exact. Ça peut être aussi une personne. Alors + le premier sens d'un trésor c'est euh ++ un amas d'or, c'est un tas, une grande quantité c'est le trésor des pirates par exemple. Vous connaissez un pirate ?

477 E : Oui, des voleurs

478 P : Oui, ce sont des voleurs sur la mer qui sont en bateau. En général au début vous parlez d'un trésor surtout pour les pirates, le trésor d'un roi, des caisses, des boîtes avec beaucoup d'or, beaucoup de bijoux. Le deuxième sens qu'on utilise en général aujourd'hui c'est quelque chose de précieux ou quelqu'un. Alors un trésor + ça peut être aussi des livres par exemple. Si vous aimez le livre vous pouvez avoir beaucoup de livres. Ça peut être un trésor. Ça peut être un trésor culturel, tous les livres ça coûte pas forcément cher et quelqu'un aussi, quelqu'un qu'on aime est aussi un trésor. Mon trésor ça peut être aussi un surnom ou un petit nom pour quelqu'un qu'on aime. Est-ce que vous connaissez d'autres petits noms pour les gens qu'on aime ?

479 E : Un chat

480 P : Ce sera plutôt mon chaton plutôt notion de bébé, oui alors, avec une notion de propriété, mon trésor, mon chaton, vous aurez le possessif. Est-ce que vous connaissez d'autres euh ++ d'autres petits noms ?

481 E : (silence)

482 P : Vous citez au moins un. C'est celui qu'on apprend mon chaton

483 E : Chéri(e)

484	P :	Oui, chéri(e)
485	E :	Bonbon ? boubou ?
486	P :	Alors je dirais pas boubou mais je dirais doudou, mon doudou. Ce mot vient du mot « dou » « doudouche ». Un doudou en général c'est une peluche. La peluche est peut-être un ours, un chien, un mouton. Ce sont des animaux en tissu en général. Vous voyez ce que c'est. Vous connaissez le tissu ?
487	E :	Oui
488	P :	Un doudou est l'animal en tissu d'un enfant. En France pour les bébés on offre des peluches. En général, l'enfant il adore une peluche. Il va l'emmener partout + à l'école + dans le lit pour regarder la télé. Ça s'appelle un doudou + c'est quelque chose qu'on aime énormément : mon chaton, mon chéri, ma chérie, mon doudou. Une autre idée ?
489	E :	(silence)
490	P :	On connaît bien aussi tout ce qui est sucré. Vous aurez les noms de bonbons : mon sucre d'orge euh ++ mon caramel, etc. En anglais on va dire « honey » pour le « miel ». Donc on traduit ça plutôt par le sucre d'orge, mon caramel. Mon sucre d'orge je pense c'est convient le plus. Vous avez tous les petits noms que vous voulez inventer
491	E :	(silence)
492	P :	Vous pouvez appeler quelqu'un aussi « bébé », terme d'affection, bébé, mon bébé. On travaille sur le petit nom mon trésor. Qu'est-ce que ça veut dire dans la chanson ?
493	E :	C'est peut-être un amour
494	P :	Oui, ce sera tout un amoureux. Alors on va regarder juste le début du clip. Regardez bien les personnages et les sentiments qui passent sur le visage. Vous êtes prêts…
		[…]

ENREGISTREMENT DES CONVERSATIONS HORS CLASSE ENTRE NON-NATIFS ET NATIFS DU FRANÇAIS

Enregistrement 19 : 25 mai 2006
Durée de l'enregistrement : 4mn 44s.
Interlocuteurs : deux amis Cang (C), étudiant vietnamien et Manu (M), ouvrier de 22 ans
Situation : Faire la cuisine chez un ami

495 C : Bonjour Manu
496 M : Ça va ?
497 C : Oui, ça va. Qu'est-ce que tu fais ?
498 M: Je suis en train de lire un bouquin sur la bouffe
499 C : Ah oui alors ++ euh ? C'est quoi un bouquin sur la bouffe ?
500 M : Oui, c'est un bouquin gastronomique
501 C : Gastronomie vietnamienne ou gastronomie française
502 M : Euh ++ euh c'est gastronomie du monde
503 C : Ah, d'accord (rire) et tu + tu aimes les plats vietnamiens ?
504 M : Oui, beaucoup
505 C : Et euh + quel plat aimes-tu manger ou aimes-tu faire ?
506 M : Euh ++ manger, euh ++ j'aime un peu tous les styles de cuisine et ++ quand je me fais la popote, euh ++ ben je sais pas aussi beaucoup de styles différents
507 C : D'accord, et euh +++ quel plat par exemple si tu peux me dire ?
508 M : Je sais pas euh +, XXX euh +++
509 C : Quel est ton plat préféré ?
510 M : Mon plat préféré ?
511 C : Oui
511 M : Il y en a beaucoup que j'aime terriblement
512 C : Si tu devais en citer un seul ?
513 M: La ratatouille
514 C : C'est un plat vietnamien ou euh ++ ?
515 M : Non
516 C : C'est un plat français ?
517 M : Ouais, français
518 C : C'est un plat chez vous ou local ?
519 M : Local, c'est une spécialité provençale
520 C : En France, tu fais souvent la cuisine ?
521 M : Oui, très souvent
522 C : Par quelle occasion ?

523 M : Ben, parce que chuis tout seul. Donc, chuis bien obligé de me faire à manger moi-même
524 C : Parfois, tu fais la cuisine avec des amis ?
525 M : Oui, ++ à certaines occasions pour un anniversaire, pour une soirée entre + entr'amis, et si je reçois mes parents, la famille
526 C : Quel plat aimes-tu faire dans ces occasions ?
527 M : En général, euh ++ j'improvise. J'ai quelques euh ++ on va dire quelques plats euh + que je maîtrise et d'autres que je maîtrise pas et mais que j'essaie de maîtriser
528 C : D'accord, d'accord c'est bien mais quelquefois tu vas au restaurant ?
529 M : Oui
530 C : Tu penses qu'aller au restaurant est bien ou ce n'est pas bien ?
531 M : C'est bien ++ mais il faut que ce soit et ++ euh ++ et qu'il y a un bon rapport qualité prix
532 C : Euh si tu vas au restaurant, euh + on paie beaucoup ? Si on fait la cuisine, on paie beaucoup ?
533 M : Non, on paie moins si l'on fait la cuisine soi-même + mais c'est un plaisir d'aller au resto mais si ce sont des tueurs à gages, qu'ils assassinent sur les prix et que la bouffe n'est pas bonne. Ça sert à rien il vaut mieux euh se faire à manger soi-même
534 C : Resto, c'est restaurant non ?
535 M : Oui
536 C : D'accord et c'est vraiment quelquefois on va au restaurant quand même
537 M : Voilà, quelquefois
538 C : Euh +++ en France, les plats, les plats sont chers ou pas ?
539 M : Oui, quand même. Y a des restos bons marchés qui s'appellent des snacks. On peut manger des sandwichs, euh ++ des steaks frites, kebabs, merguez frites, quelque chose comme ça. Y a beaucoup de restos qui sont chers par rapport à la qualité des plats servis. Il faut connaître les bons endroits
540 C : Et ++ euh ++ tu aimes faire la cuisine ?
541 M : Oui, j'aime beaucoup
542 C : Est-ce que tu penses que la cuisine c'est une perte de temps ?
544 M : Non, pas du tout, parce que je pense que c'est un moment où l'on se retrouve, soi-même ou fait quelque chose ++ qui est importante, manger c'est important. Et euh + quand on peut partager ce moment ++ avec d'autres personnes, c'est agréable, voilà !
545 C : C'est nécessaire de + de faire la cuisine entre les amis et tu fais souvent ?
546 M : Oui
547 C : Euh ++ je crois que faire la cuisine +, c'est ce sont des moments qui nous aident à nous relaxer
548 M : Oui, bien sûr
549 C : Et bon alors, c'est très dommage de te dire au revoir parce que j'ai un rendez-vous ce soir. Et je te laisse. Au revoir
550 M : Allez, à bientôt, bonne chance !

Enregistrement 20 : 15 juin 2007
Durée de l'enregistrement : 4mn 39s.
Interlocuteurs : Deux amis Can (C) étudiant de français et Manu (M), ouvrier de 22 ans
Situation : Le temps libre, dans un café

551 C : Bonjour Manu
552 M : Salut, ça va, tu vas bien ?
553 C : Qu'est-ce que tu fais ici ?
554 M : J'attends un pote là qui doit arriver
555 C : Est-ce que je peux m'asseoir ?
556 M : Ouais, vas-y je t'en prie
557 C : Euh + tu attends euh ++ tes amis ?
558 M : Ouais, j'attends un pote
559 C : Euh ++ euh ça va, toi ?
560 M : Ouais, impec ! Ça gaze !
561 C : Ah d'accord, et euh ++ je crois que tu as beaucoup de temps libre ?
562 M : Ouais, ouais XXX
563 C : Qu'est-ce que tu euh + qu'est-ce que tu aimes faire ?
564 M : Euh ++ ça dépend euh ça dépend de mon humeur. J'aime bien sortir le soir
565 C : Tu aimes sortir le soir tout seul ?
566 M : Seul ou entre collègues
567 C : Qu'est-ce que tu euh + qu'est-ce que tu fais le soir ?
568 M : En général, je vais en boîte
569 C : Euh + (sourire) c'est tout tu vas en boîte c'est tout ?
570 M : Non, au cinoche ++ ou au casino, ou bien au bowling. Je sais pas y a pleins de trucs à faire
571 C : Ouais, avec des amis, bien sûr ?
572 M : Oui avec des potes
573 C : Ouais et + euh ++ quelquefois tu vas au cinéma aussi ?
574 M : Oui
575 C : Tu aimes euh ++ faire la cuisine, faire du chat avec des amis quand tu es libre ?
576 M : Oui, j'aime faire du sport
577 C : Quels sports + Quels sports aimes-tu ?
578 M : J'aime bien toutes les sortes de sport comme le tennis, le foot particulièrement la boxe
579 C : Tu les pratiques tu les pratiques souvent ?
580 M : Oui
581 C : C'est, c'est pour euh +++ pour euh, c'est pour la santé ou c'est pour des compétitions ?
582 M : Pour évacuer un peu la tension de la semaine, du travail. Le soir, ça fait du bien de faire du sport pour se relaxer
583 C : Quelquefois, tu réserves euh ++ le temps pour faire la cour à la fille ?

584 M : Ouais, j’aime bien draguer les meufs
585 C : Euh +++ draguer les meufs euh +++ beaucoup ?
586 M : Euh ++ quelques occasions
587 C : A l’occasion et donc pour le week-end ?
588 M : Oui, pour le week-end
589 C : Tu travailles toute la semaine Manu ?
590 M : Oui, toute la semaine
591 C : Et euh ++ combien par euh + combien par semaine combien d’heures par semaine ?
592 M : Oui, environ 40 heures
593 C : C’est un peu trop pour toi ?
594 M : Non, ça va. Ce n’est pas suffisant
595 C : Tu te euh +++ déménager ?
596 M Hum ?
597 C : Tu te débrouiller ?
598 M : Oui
599 C : Et des fois tu as le temps pour faire la cour à la fille euh ++ est-ce que tu as le temps libre pour tu ++ tu en profites pour gagner de l’argent, c’est pour le travail mi-temps quoi
600 M : Oui, si j’ai un plan pour bosser le week-end. Je crache pas dessus. Je, Ça permet de mettre du beurre dans les épinards, comme on dit, d’améliorer un peu le quotidien : des fringues, des sorties, voilà
601 C : Et euh +++ tu ++ tu n’aimes pas euh travailler + dans le temps libre ?
602 M : Si, si je ++ je peux travailler, je préfère travailler. Si si j’ai pas de boulot dans la semaine, ben je m’amuse
603 C : Et donc si tu travailles dans le temps libre, tu gagnes beaucoup d’argent ?
604 M : Oui
605 C : Par exemple quel travail tu peux faire ?
606 M : Je peux travailler sur des chantiers par exemple ou bien dans un resto comme un serveur, dans la cuisine
607 C : Quel travail te convient le plus ?
608 M : J’ai pas de référence. Donc, mon boulot principal c’est celui que je préfère. Si non, le boulot à côté, euh + je m’en fous, c’est pour économiser de l’argent pour payer mes loisirs
609 C : D’accord, je pense que quand on aime quelque chose on peut bien faire. Voilà, mon amie arrive. Au revoir et bonne soirée !
610 M : OK, à plus !

Enregistrement 21 : 16 mai 2006
Durée de l'enregistrement : 4mn 47s.
Interlocuteurs : Deux amis Hai (H), étudiant vietnamien et Manu (M), ouvrier de 22 ans
Situation : Un rendez-vous dans un café

611 H : Bonsoir Manu
612 M : Salut, ça va ?
613 H : Oui, assieds-toi ! Euh, euh + qu'est-ce que tu prends ?
614 M : Moi, je prends un jus d'orange
615 H : Et moi aussi, deux jus d'orange, s'il te plaît ! Et bien ++ quel est ton plan pour ce soir ?
616 M : Euh + chais pas trop + chais pas trop ce qu'on va faire. Ça dépend de quoi ++ comment va se dérouler le début de la soirée
617 H : Aimes-tu sortir le soir ?
618 M : Oui
619 H : Est-ce que tu aimes sortir tout seul ou avec des amis ?
620 M : J'aime bien sortir entre potes et ++ euh pour ++ aller déconner en boîte
621 H : Et alors c'est euh ++ c'est quoi déconner ?
622 M : Ouais, ouais s'amuser XX
623 H : Et où aimes-tu aller ?
624 M : En boîte de nuit ou ++ au cinéma ou euh ++ dans un dans un bar animé
625 H : Donc, qu'est- ce que tu ++ qu'est- ce que tu fais dans ++ dans la boîte ?
626 M : Hum ? Euh +++ euh
627 H : Qu'est-ce que tu fais dans la boîte ?
628 M : Dans +++ ?
629 H : Dans une boîte
630 M : Dans une boîte, on danse et euh + on plaisante, on s'amuse
631 H : D'accord et voilà, un jus d'orange pour toi, et un jus d'orange pour moi. Euh ! Tu + tu aimes rigoler avec des amis ?
632 M : Ouais
633 H : Est-ce que tu aimes faire des courses ?
634 M : Ouais, j'aime bien
635 H : Combien de fois par semaine ?
636 M : Une fois par mois
637 H : Qu'est-ce que tu aimes acheter ?
638 M : J'achète des fringues, des CD, des bouquins, quoi encore ?
639 H : Euh +++ des fringues ? Euh des bouquins ?
640 M : Ouais des vêtements, des livres, des baskets et aussi des DVD
641 H : Vous aimez euh ++ tu aimes des chanteurs français ?
642 M : Des chanteurs français ? Pas trop
643 H : Des musiques françaises ?
644 M : Oui, ça va
645 H : Musique classique ou moderne ?
646 M : Plutôt moderne

647 H : Est-ce que tu aimes des musiques, de la musique vietnamienne ?
648 M : Oui, c'est très joli
649 H : La musique seulement ? Tu ne comprends pas trop la parole ?
650 M : Oui, oui, je comprends pas les paroles
651 H : Bien, et euh ++ tu aimes acheter des vêtements, des chaussures. Et alors, si tu vas à l'anniversaire de ton ami, qu'est-ce que euh + tu apportes ?
652 M : Vache ! Je vais m'habiller comme je m'habille toujours, ++ cool. Je vois pas me prendre la tête. Je mets un jean, une paire de chaussures et une chemise, voilà
653 H : Un jean avec une chemise, ça te convient ? C'est bon, ça ?
654 M : Ouais, ouais
655 H : Tu penses que participer à l'anniversaire d'un ami tu portes un jean et une chemise, donc est-ce que ça c'est à la mode ?
656 M : Ouais, c'est classique. On peut varier les styles. Voilà, et c'est une tenue décontractée puisque l'anniversaire c'est + c'est une fête, en général, euh + on peut se salir. Donc, ça sert à rien de mettre un costume ou quelque chose comme ça, surtout un pote c'est un ami. C'est euh ++, par exemple, l'anniversaire d'un parent, dans ce cas-là, je vais m'habiller un peu différemment
657 H : C'est-à-dire varier des styles. Et euh pour être à la mode, qu'est-ce que tu fais ?
658 M : Ben, j'essaie justement de pas suivre la mode
659 H: Tu n'aimes pas suivre la mode ?
660 M : Non, puisque tout le monde s'habille pareil euh ++ et on se ressemble tous quoi
661 H : Tu, tu, tu veux avoir un style propre, n'est-ce pas ?
662 M : Ouais
663 H : Donc, et bien, OK, euh + c'est très bien l'heure tourne. Je dois partir. Au revoir et à demain
664 M : Ça marche. A demain.

Enregistrement 22 : 15 janvier 2007
Durée de l'enregistrement : 1h 09mn 32s.
Interlocuteurs : deux amis Cang (C) étudiant de français, Anne (A), vendeuse de mercerie de 28 ans et une reconnaissante Duong (D) étudiante vietnamienne
Situation : Faire connaissance, dans un café

665 D : Bonjour
666 C : Ça va ?
667 D : Ouais
668 A : Bonjour
669 C : Qu'est-ce que tu bois ?

670 A : Un thé
671 C : Un thé, thé chaud, lipton ?
672 A : Oui
[…]
673 C : Quelquefois tu, tu essaies de prononcer ce que tu veux (rire). Ça va pas ?
674 A : Non, j'ai beaucoup de mal avec des accents et des tons
675 C : Mais donc il y a du commencement à tous (rire). Je te présente mademoiselle DUONG, infirmière supérieure de l'école d'infirmière + à Cantho
676 D : Je suis enseignante
677 C : Elle a fait un stage en Suisse
678 D : Et vous ? Euh ++ quel est votre métier ?
679 A : Je tiens une mercerie
680 D : Pardon ?
681 A : Je tiens une mercerie
682 D : Euh ++ hum mercerie ++ ?
683 A : Un magasin où on vend le fil à coudre et les boutons, ou les vêtements
684 D : Est-ce que vous êtes française ?
685 A : Euh ++ ouais mais pourquoi ?
686 C : Une française avec des cheveux blonds et des yeux bleus
687 D : Oui, un peu de +euh ++
688 A : Ah, mon père est vietnamien
689 D : Ah +++ vous êtes un peu différente les autres par exemple ++
690 A : Oui y a beaucoup brunes XXX euh ++ y a autant de blondes que de brunes
[…]
691 D : Combien d'heures vous travaillez par semaine ?
692 A : Euh ++ euh ++ quarante heures, huit heures par jour
693 D : Huit heures par jour
694 C : Comme un servant civil
695 A : Hum ?
696 C : Comme un euh une servante civile, c'est comme un fonctionnaire
697 A : Non, un fonctionnaire normalement c'est trente cinq heures
698 C : Ah trente cinq heures c'est maximum pour un fonctionnaire ?
699 A : Oui, il y a des heures supplémentaires
[…]
700 D : Vous avez un grand magasin ou un moyen magasin ?
701 A : J'ai un petit euh par rapport en France c'est un petit magasin
702 C : Mais par rapport au Vietnam parce que le point de repère est différent
703 A : Ah c'est, c'est la moitié du café
704 D : Combien de personnes travailler dans votre magasin ?
705 A : Toute seule
706 D : Toute seule oh !
707 A : Un petit magasin
708 D : Vous êtes patron XXX hein! Est-ce que vous êtes contente de travail ?
[…]

709 D : Avec ton travail, avec votre travail vous gagnez combien par mois ?
710 A : Euh ++ euh je gagne 1200 euros
711 D : Avec euh ++ non, d'après vous avec le euh ++ comment dit on en français ça XXX. Vous êtes euh est-ce que vous êtes contente avec gagner ça ?
712 C : Vous êtes contente de ton salaire ?
713 A : Oui, oui
714 D : Ton salaire
715 A : Oui, disons que comme j'habite chez mes parents, euh + j'ai pas de loyers à payer, pas d'électricité, de gaz. C'est vrai que + ça me suffit. Par contre, quand on habite seul dans un studio, un appartement. Tu dois payer assez cher. Et moi, je mets la moitié de mon salaire sur le compte. Donc, (sourire) j'économise voilà
716 C : Vous achetez une maison plus tard ?
717 A : Voilà
718 C : A ce moment-là, tu auras un XXX
719 D : Est-ce que vous êtes mariée ?
720 A : Ah, euh ++ euh non, je suis célibataire
721 D : Célibataire ? Moi aussi
722 A : A la place, j'ai un chien
723 D : Pardon !
724 A : A la place j'ai un chien qui est la compagnie
725 D : Ah oui, oui, je trouve qu'un chien il y a beaucoup XXX
726 A : J'ai pas trouvé donc voilà
727 C : Tu n'as pas trouvé encore ta moitié. Qu'est-ce que tu + tu qu'est-ce que tu viens de dire euh ++ qu'est-ce que tu viens de dire à la place euh ++
728 A : A la place d'un chien pour obtenir la compagnie
729 D : Ah, ah
730 C : Ah, c'est-à-dire euh ++
731 A : Non mais, je me promène avec lui. Je m'occupe de lui comme un ami XX
732 D : Est-ce que tu aimes, non est-ce que vous, vous aimez avoir des enfants ?
733 A : Euh ++ (silence) ouais, j'aime bien avoir des enfants
734 D : Moi aussi, moi j'aime trois enfants, trois ou quatre enfants mais je suis euh ++ assez âgée (rire)
735 C : (rire) non, non vous êtes encore jeunes
736 D : Tu trouves ?
737 C : Mais pour un fonctionnaire au Vietnam, il n'a pas le droit d'avoir plus de deux enfants, deux enfants maximum. Deux, trois ou quatre c'est (rire)
738 D : Mais c'est compliqué hein
[…]
739 A : Quand je suis arrivée, il y avait mes parents, mon frère avec sa famille, c'est le mariage de ma sœur
740 C : Bruno, c'est ton frère ?
741 A : Ouais
742 D : Mariage de votre sœur ?
743 A : Oui

744 C : Petite sœur
745 A : Elle va se marier le 4 janvier avec un Vietnamien
746 D : Est-ce que vous avez combien de frères et de sœurs ?
747 A : Euh +++ j'ai une sœur et un frère
748 D : C'est grand frère ?
749 A : C'est un grand frère
750 C : Dans le futur, dans ton projet, tu, tu vas te marier avec un Vietnamien comme ta petite sœur ? (rire)
751 A : Euh ++ ben non, je pense pas
752 C : Non, tu ne penses pas ? Pourquoi ? (rire)
753 A : Euh +++ (silence) je sais pas euh ++. Ça revient
[…]
754 D : D'après vous, quelles sont euh ++ comment dit-on ++ vous euh ++, quelles sont euh ++ d'après vous quelles sont avoir le plus impression au Vietnam XXX. Vous trouvez quelles sont au Vietnam le plus avoir, le plus impression ?
755 A : Intéressant ?
756 D : Non, impression, impression, le plus euh ++ faire attention comme ça. D'après vous, au Vietnam quel problème quand, quand vous venez ici, avoir impression, le plus impression, restez-vous euh ++ restez le plus faire attention d'après vous au Vietnam
757 A : Euh ++ (silence), je sais pas (rire)
758 D : Vous ne comprenez pas ?
759 A : Euh +++ (rire) le début ?
760 D : Chị hỏi bả cũng như tới Việt nam cái vấn đề nào ? Cái việc gì gây ấn tượng cho bà khi đến Việt Nam ? Chị không biết nói sao bà không hiểu hay hiểu chỉ một it.
761 A : J'ai pas compris toute la question
762 D : Oui, oui (rire)
763 C : Tout à l'heure, elle vous a posé quelle est votre impression sur le Vietnam dès votre première arrivée
764 A : Ah, mon arrivée dès la première fois ? Euh ++ je le trouve très joli, mais
765 C : Mais ++ (rire)
766 A : Ce qui m'a surpris surtout les euh + la euh ++
767 C : La circulation
768 A : Voilà, la circulation
769 D : Tout le monde dit comme vous
770 A : C'est vrai que je surprends parce que ++ il y a tellement de motos, de vélos sur la route et aussi XXX on sait pas trop marcher sur le trottoir. Surtout dans les grandes villes comme marchés, on peut pas marcher sur les trottoirs mais il faut marcher dans la rue. Tout le monde est garé sur les trottoirs et tout est posé sur les trottoirs donc XXX
[…]

Enregistrement 23 : 25 mai 2006
Durée de l'enregistrement : 05mn 05s.
Interlocuteurs : Deux amis Viet (V) et Manu (M), ouvrier de 22ans
Situation : Un projet pour le week-end, à la fac

771 V : Oh Manu, bonjour
772 M : Ça va tu vas bien ?
773 V : Ah, oui merci et toi ?
774 M : Ça va très bien
775 V : Euh ++ quel + quel ++ comment est-il ton travail ?
776 M : Ça va, impec, c'est nickel. Tout se passe bien
777 V : Bien, qu'est-ce que tu fais ici alors ?
778 M : Je prends un café tranquille
779 V : Tu prends un café tout seul ?
780 M : Ben + ouais. Maintenant, t'es là. Je suis plus tout seul
781 V : D'accord, d'accord, et euh + ce week-end, je ++ je retourne à la campagne. J'aime bien la campagne. Et donc, quel est ton projet pour ce week-end ?
782 M : Déjà, je pense que, samedi matin, je vais faire la grasse mat' + parce que j'ai un peu du sommeil en retard
783 V : Grasse mat' euh ++ grasse mat' euh + ben +. Est-ce que tu aimes faire ça ?
784 M : Ouais, ouais, j'aime et euh ++ après je pense que je vais passer un après-midi cool. Ce soir, je vais sûrement aller faire l'apéro au bistrot. Je vais manger un morceau et sortir
785 V : Tu vas sortir tout seul ou avec des amis ?
786 M : Oui, je verrai qui y a au café ce soir. Et pis, je sortirai avec qui voudra m'accompagner
787 V : D'accord et euh ++ est-ce que tu aimes parler de la pluie et du beau temps avec des amis lorsque tu sors avec eux ?
788 M : Oui, on parle de tout et de n'importe quoi
789 V : Et, tu parles de quoi principalement, normalement ?
790 M : On parle de ce qui se passe dans nos vies respectives ++ ce qui se passe au boulot ou bien avec les meufs (rire) euh ++ XX ou bien des sujets qui nous intéressent
791 V : Sauf des activités susmentionnées, et donc est-ce que tu aimes faire d'autres activités dans le week-end ?
792 M : Oui, j'aime bien balader dans la nature
793 V : Est-ce que tu aimes surfer sur l'Internet ?
794 M : Oui aussi
795 V : Qu'est-ce que tu fais pour euh ++ chercher des documents, pour ++ faire du chat avec des amis non ?
796 M : Surtout pour chercher un document sur les sujets qui m'intéressent et auxquels, pas forcément accès directement sur XX. Si j'ai pas de livres sur tels sujets je vais chercher sur l'Internet.

797 V : Mais est-ce que tu aimes faire du chat ?
798 M : Non pas tellement
799 V : Tu fais ça souvent
800 M : Euh ++ passer sur l'Internet ?
801 V : Faire du chat
802 M : Non, pas très souvent
803 V : Si tu n'aimes pas surfer sur l'Internet, si tu n'aime pas faire du chat et alors est-ce que tu aimes jouer des jeux électroniques en ligne ?
804 M : Non, pas du tout
805 V : Pas du tout, parce que c'est une perte de temps selon toi ?
806 M : Pas forcément, si on aime ça et que ça XX c'est très bien. Si on n'aime pas c'est ne sert à rien (rire)
807 V : D'accord et qu'est-ce que tu aimes faire souvent le soir dans le week-end ?
808 M : J'aime bien sortir avec des amis pour aller au cinéma, au resto, ou aller en boîte ou aller au casino, voilà
809 V : Tu aimes aller au cinéma ?
810 M : Oui, beaucoup
811 V : Combien de fois par semaine tu vas au cinéma
812 M : Deux ++ ou quatre fois
813 V : Et au restaurant ?
814 M : Au restaurant, moins souvent
815 V : Souvent
816 M : Non, moins souvent
817 V : Oui, moins souvent
818 M : Voilà, deux fois par mois peut-être
819 V : Ah oui, et ++ euh ++ c'est ++ tu sors avec des amis et qu'est-ce que ++ qu'est-ce que et qu'est ce que vous faites alors ?
820 M : Et bien, souvent on commence par boire un coup dans un bar on est ensemble. Après on va au resto et ensuite on terminera la nuit dans une boîte
821 V : Qu'est-ce que tu ++ qu'est-ce que vous faites dans la boîte ?
822 M : On boit un peu (rire)
823 V : De la bière (rire)
824 M : Oui, de la bière, ou XXX aussi boisson alcoolisé. On danse. On drague avec les filles, voilà.
825 V : Jusqu'à ++ jusqu'au matin
826 M : Oui, jusqu'au petit matin
827 V : Et tu normalement tu ++ vous tournez vous rentrez chez vous à quelle heure ?
828 M : Ah vers sept heures du mat'
829 V : Euh + c'est un peu trop tard (rire)
830 M : Non c'est un peu trop tôt (rire)
831 V : (rire) D'accord, c'est amusant de parler avec toi. Et donc, c'est très dommage Manu parce que j'ai cours du soir. Et à plus. Au revoir
832 M : A plus.

Enregistrement 24 : 15 novembre 2009
Durée de l'enregistrement : 30mn 41s.
Interlocuteurs : Minh (M) et Ngoc (N), deux étudiants vietnamiens et Pierre (P), étudiant de droit de 20 ans
Situation : Une rencontre par hasard au café du Centre de ressources documentaires

833 M : Ah bonjour
834 P : Ça va ?
835 M : Ça va comme ça peut (rire). Oui ça va et vous ?
[…]
836 M : Tu as bu quelque chose ? Non, rien ?
837 P : Oui, j'aime bien un café. XXX, il y a également l'examen la semaine prochaine
838 M : L'examen ? Euh ++ sur quoi ?
839 P : Sur le droit commercial XXX voilà
840 M : XXX
841 P : Voilà XXX sur euh ++ la coopération
842 M : Ah d'accord, euh ++ un peu dur ?
843 P : Non non ça va + ça va
844 M : Vous êtes tous les français. Donc, vous êtes amateurs
845 P : Pourquoi amateurs ?
846 M : Quelque jours, amateur dans l'apprentissage, parce qu'il y a quelques jours vous travaillez et quelques jours vous voyagez, voilà
847 P : Voilà, on fait une moite-moite
848 M : Ouais
849 N : C'est quoi moite-moite ?
850 M : Moitié-moitié
851 N : Ah, moitié-moitié
852 M : Moitié-moitié ?
853 P : Moitié-moitié
854 M : Voilà, moite-moite
855 P : XXX
856 M : Oh là, c'est pas moi (rire)
[…]
857 P : Euh + mais oui, parce que là on s'est réuni XXX. On travaille beaucoup jusqu'à vendredi prochain on est à Cantho pour le travail
858 M : Jusqu'à vendredi
859 P : prochain, on a 15 jours à Cantho.
860 M : Ah, 15 jours à Cantho. C'est énorme
861 P : C'est beaucoup, après on repart en Indonésie
862 M : En Indonésie ? à Bali ? C'est un paradis de tourisme ?
863 P : Voilà, après on revient le 29 novembre pour l'examen
864 M : Vous avez l'intention d'aller en Indonésie pendant combien de temps ?
865 P : Deux semaines. On revient pour l'examen et on repart normalement au Cambodge, au Laos

866 M : Encore ?
867 P : Oui, après on euh ++ on repart après les parents qu'ils viennent […]